



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Sprachstandserhebungsverfahren im Überblick

unter Berücksichtigung von linguistischen Grundlagen,
Mehrsprachigkeitsdiagnostik, Basisqualifikationen, Gütekriterien und
Verfahrensarten“

Verfasserin

Petra Johanna Kurzwernhart

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allg./Angew. Sprachwissenschaft (Stzw)

Betreuerin:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles

DANKSAGUNG

All jenen, die mich auf meinem Weg zur Fertigstellung dieser Diplomarbeit unterstützt haben, möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen:

Mein Dank gilt an erster Stelle meiner Betreuerin Ao. Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles, die mir mit fachlicher Kompetenz zur Seite stand und mich mit Rat und Tat unterstützte. Sie hat mein Interesse am Spracherwerb geweckt und somit diese Arbeit möglich gemacht.

Weiters geht mein Dank an Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich, der mir mit Anregungen und Tipps half, mich weiter in das Thema zu vertiefen.

Ein großes Dankeschön geht an meine Familie, vor allem an meine Eltern und Großeltern, die mir das Studium einerseits finanziell ermöglicht haben, andererseits auch durch ihre stetige Unterstützung auf meinem Lebens- und Bildungsweg sowie durch ihren Respekt für meine Interessen und deren Förderung.

Meinen Kolleginnen und vor allem Freundinnen Magda, Olivera und Gloria möchte ich besonders danken für ihre Begleitung in der Zeit der Erstellung der Arbeit, in der sie mich immer wieder motivieren konnten, wenn es einmal nicht so voranging, wie ich es mir vorstellte. Ich werde unsere gemeinsame Zeit in der Bibliothek vermissen und immer in schöner Erinnerung behalten. Danke für die fachliche und noch mehr für die private Unterstützung!

An letzter Stelle, damit aber nicht weniger herzlich, sei meinem Freund gedankt, der mir durch die letzten Jahre immer wieder half, neue Energie für das Studium und die Diplomarbeit zu finden. Dafür und für noch viel mehr: Danke...

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	5
1. ASPEKTE DER SPRACHSTANDSDIAGNOSTIK	7
1.1 Entwicklung der Sprachstandsdiagnostik	7
1.1.1 Anlässe und Gründe für das Interesse an Instrumenten zur Sprachstandserhebung	7
1.1.2 Entwicklung der Verfahrenserstellung im deutschsprachigen Raum...	8
1.2 Sprachstandserhebungsverfahren aus psycholinguistischer Sicht	12
1.2.1 Verstehen versus Produzieren	12
1.2.2 U-kurvenförmige Erwerbsverläufe.....	13
1.2.3 Zu untersuchende Bereiche	16
1.2.4 Außersprachliche Faktoren.....	16
1.3 Sprachstandsdiagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund	17
1.3.1 Grundlegendes zum Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen.....	17
1.3.2 Tests und Zweisprachigkeit.....	23
1.4 Untersuchte Komponenten - Basisqualifikationen	28
1.4.1 Phonische Basisqualifikation.....	29
1.4.2 Pragmatische Basisqualifikationen I und II.....	29
1.4.3 Semantische Basisqualifikation.....	31
1.4.4 Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation	32
1.4.5 Diskursive Basisqualifikation.....	33
1.4.6 Literale Basisqualifikationen I und II.....	34
1.5 Verfahrenskonstruktion und Verfahrensarten	35
1.5.1 Normierung und Gütekriterien von Testverfahren	35
1.5.2 Arten von Verfahren zur Sprachstandserhebung.....	38
2. VERFAHREN ZUR SPRACHSTANDSDIAGNOSTIK	44
2.1 Darstellung der Verfahren	45
HSET – Heidelberger Sprachentwicklungstest.	45
Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) bei Kindern im Alter von 3 ½ bis 4 Jahren bei der U8.	50
AWST 3-6 – Aktiver Wortschatztest für 3-6jährige Kinder.	53

Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung.....	55
ELFRA – Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern.	58
MSVK – Marburger Sprachverständnistest für Kinder.	62
SETK-2 – Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder.....	65
SETK 3-5 – Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder.	68
Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen.....	72
Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen – Screening-Modell für Schulanfänger.	76
HAVAS-5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen.	80
MSS – Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder.....	83
Fit in Deutsch.....	87
SFD – Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder.	90
Cito-Sprachtest – Digitale Sprachstand-Feststellung bei 4- bis 7-jährigen Kindern.	93
BESK 4-5 (Version 1.1) – Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen.....	96
Delfin 4 – Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in Nordrhein-Westfalen.....	101
LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache.	105
2.2 Zusammenfassende Darstellung der besprochenen Verfahren (Übersichtstabellen).....	109
3. DISKUSSION DER VORHANDENEN SPRACHSTANDSERHEBUNGS-VERFAHREN.....	113
3.1 Einleitung	113
3.2 Sprachstandserhebungsverfahren aus psycholinguistischer Sicht	113
3.3 Sprachstandsdiagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund	114
3.4 Untersuchte Komponenten - Basisqualifikationen.....	115
3.5 Gütekriterien	117

3.6 Verfahrensorten	118
3.7 Schlussfolgerungen und Ausblick	119
ZUSAMMENFASSUNG	121
BIBLIOGRAPHIE	123
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	132
TABELLENVERZEICHNIS	132
ANHANG	133
Abstract	133
Lebenslauf	134

EINLEITUNG

Ziel der vorliegenden Arbeit soll sein, einen Überblick zu schaffen über Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder im deutschsprachigen Raum. Dabei sollen zunächst die Anfänge der Entwicklung aufgerollt sowie aktuelle Verfahren vorgestellt werden.

Da dieses Vorhaben groß angelegt wäre, soll es beschränkt auf einige Aspekte durchgeführt werden. Es müssen Bereiche, die zwar in engem Zusammenhang mit der Sprachdiagnostik stehen, hier ausgeklammert werden, wie etwa die Sprachförderung, die an eine Erhebung des Sprachstands anschließen kann beziehungsweise soll. Weiters sollen bildungspolitische Rahmenbedingungen nicht thematisiert werden, außer in einem historischen Kontext. Auch die Bewährung der Verfahren in der Praxis und Probleme bei der ökonomischen Anwendung sollen hier nicht Thema sein.

Nachdem nun erklärt wurde, welche Aspekte *nicht* in die Bestandsaufnahme mit einbezogen werden, soll dargestellt werden, an welchen Gesichtspunkten sich die Arbeit orientieren wird. Diese Punkte werden im ersten Teil („Aspekte der Sprachstandsdiagnostik“) dargelegt.

In einem ersten Abschnitt soll dargestellt werden, wie sich die Sprachstandsdiagnostik im deutschsprachigen Raum über die letzten Jahrzehnte entwickelt hat und mit welchen Problemen sie konfrontiert war. Dadurch soll klar werden, wie sich die Lage bisher charakterisiert.

Eines der zentralsten Anliegen der vorliegenden Arbeit ist, sich zu verdeutlichen, auf welcher Theorie die Verfahren jeweils basieren. In diesem Kontext soll besonders Wert auf linguistische Fundierung gelegt werden. Das bedeutet, die Verfahren sollen nach dem Aspekt begutachtet werden, ob eine explizite linguistische Bezugstheorie zugrunde liegt. In einem eigenen Kapitel sollen Beispiele gebracht werden, die die Wichtigkeit der (Psycho-)Linguistik für die Erstellung von Sprachstandserhebungsverfahren hervorheben sollen.

In einem weiteren Schritt soll festgestellt werden, ob Kinder mit Migrationshintergrund, also Kinder, die meist mit mehr als einer Sprache aufwachsen, bei der Konzeption der Instrumente berücksichtigt werden. Zum besseren Verständnis der Dringlichkeit dieses Anliegens soll in einem Kapitel Allgemeines über Mehrsprachigkeit zusammengefasst werden und darauffolgend, welche Probleme

bestehen, wenn zweisprachige Kinder mittels Testverfahren mit einsprachigen Kindern verglichen werden.

Ein weiteres Kapitel wird den Basisqualifikationen, die Sprache ausmachen, gewidmet. Phonische, pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive Fähigkeiten sollen beschrieben und im Kontext vom Erwerb in einer zweiten Sprache sowie in Hinblick auf deren Integration in Testkonzepte dargestellt werden.

Um auch testtheoretische Aspekte nicht zu vernachlässigen, sollen die Normierung sowie die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität in einem Kapitel erklärt und speziell auf Sprachstandserhebungen bezogen werden. Ein letzter Punkt der Analyse wird sein, die Verfahren danach einzuteilen, welcher Erhebungsmethode sie sich bedienen. Zu diesem Zweck werden verschiedene Verfahrenstypen vorgestellt.

Nach der theoretischen Abhandlung der Analyse-Gesichtspunkte werden in einem zweiten Teil der Arbeit („Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik“) konkret Sprachstandserhebungsverfahren eingesehen und beschrieben, anhand der zuvor vorgestellten Punkte. Zur besseren Übersichtlichkeit werden diese anschließend in Tabellenform dargestellt.

Im dritten Teil der Arbeit („Diskussion der vorhandenen Sprachstandserhebungsverfahren“) werden die Inhalte der Tabellen miteinander verglichen und es soll ein Überblick darüber geschaffen werden, welche Punkte ausreichend berücksichtigt werden und wo noch Nachholbedarf besteht.

1. ASPEKTE DER SPRACHSTANDSDIAGNOSTIK

Der erste Teil der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit Themengebieten, die für die Sprachstandsdiagnostik von besonderem Interesse sind. Nach einem Abschnitt über die Entwicklungsgeschichte von Verfahren zur Sprachstandserhebung werden Punkte behandelt, nach denen im zweiten Teil der Arbeit die einzelnen Verfahren analysiert werden: die theoretische Fundierung, die Berücksichtigung der Zweisprachigkeitsdiagnostik, die untersuchten Teilbereiche von Sprache, Gütekriterien von Tests und die Art des Verfahrens.

1.1 Entwicklung der Sprachstandsdiagnostik

In diesem Kapitel über die Entwicklung der Sprachstandsdiagnostik im deutschsprachigen Raum sollen die Gründe dafür gezeigt werden, warum Sprachstandserhebungen gefordert wurden und wie mit diesen Forderungen umgegangen wurde. Es wird skizziert, wie sich die Entwicklung von Instrumenten zur Sprachstandsbestimmung von den 1960ern bis heute im deutschsprachigen Raum vollzogen hat.

Vorab eine Begriffsklärung des Ausdrucks „Sprachstandserhebungsverfahren“ oder – wie hier oft synonym verwendet werden wird – „Sprachstandsmessungen“, „Verfahren zur Erfassung/Erhebung des Sprachstands“ oder weiterer ähnlicher Ausdrücke: Es handelt sich dabei um Methoden, „Wissen über die Sprachkompetenz von Kindern als Grundlage für Maßnahmen zur Sprachförderung zu gewinnen“ (Walter 2003: 31).

1.1.1 Anlässe und Gründe für das Interesse an Instrumenten zur Sprachstandserhebung

Interesse an der Entwicklung von Sprachstandserhebungsverfahren erwacht meist dann in der Bildungspolitik, wenn Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache in Schulen als Problem angesehen werden (vgl. Krumm 2005a: 97).

So war es auch Anfang der 1960er Jahre in Deutschland. Der Anlass für das Interesse an Verfahren zur Sprachstandserhebung im deutschsprachigen Raum ergab sich aus der Ansicht, dass in den Schulen vermehrt „Ausländer-“ oder

„Gastarbeiterkinder“ ohne genügend Deutschkenntnisse zu finden seien (vgl. Reich 2005a: 146). Die Kultusministerkonferenz bezog 1964 Stellung zu solchen Ansichten, besonders zu dem Aspekt, dass es sich bei der betroffenen Gruppe um eine sehr heterogene Gruppe handelte:

„Obschon zentrale Maßnahmen selbst in größeren Städten außerordentlich durch das unterschiedliche Alter und die verschiedenen Herkunftsländer der ausländischen Schüler erschwert werden, sollen diese – wenn sie in größerer Zahl in einem Wohngebiet wohnen – nach Möglichkeit in besonderen Klassen (Vorklassen) zusammengefasst werden, bis sie in der deutschen Sprache so weit gefördert sind, dass sie am normalen Unterricht teilnehmen können.“
(Kultusministerkonferenz 14./15. Mai 1964, zit. n. Reich 2005a: 146)

Aus diesem Zitat ist bereits erkennbar, dass anscheinend ein Maßstab vorhanden ist, mit dem man die Teilnahmefähigkeit an einem (als unverändert gedachten) Unterricht beurteilen kann. Wie dieser Maßstab jedoch aussehen sollte, wurde noch nicht genauer spezifiziert. Gründe dafür, warum dieser Maßstab (noch) nicht operationalisiert wurde, waren einerseits der große wissenschaftliche Aufwand, der betrieben hätte werden müssen und andererseits die Weigerung der Erziehungs- und SprachwissenschaftlerInnen, verantwortlich zu sein für Selektions- und Zuweisungsentscheidungen zu „Lerngruppen“. Diese Gruppen hatten sich damals nämlich zu Bildungseinrichtungen mit sehr niedrigem Niveau entwickelt (vgl. Reich 2003: 146f; Reich 2005a: 146).

Dennoch setzte sich langsam eine Entwicklung in Gang, die sich mit der Erstellung von Verfahren zur Sprachstandserhebung beschäftigte. Wie diese Entwicklung aussah, ist Thema des folgenden Abschnitts.

1.1.2 Entwicklung der Verfahrenserstellung im deutschsprachigen Raum

Die Entwicklung der Erstellung von Instrumenten zur Sprachstandserhebung entwickelte sich im deutschsprachigen Raum also langsam nach den 1960er Jahren, wo der Bedarf nach diesen erstmals aufkam.

Mitte der 1970er

In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre begann ein Drängen aus der Praxis, also aus den Bildungseinrichtungen, nach Instrumenten, um den Sprachstand von Kindern mit

Migrationshintergrund bestimmen zu können. Es wurde erkannt, dass Lehrende/ErzieherInnen eine Basis brauchen, um der Individualität der Lernenden gerecht zu werden und dass nur die Intuition der Lehrenden/ErzieherInnen dazu eben nicht ausreicht, ein Kind vollständig zu erfassen und zusätzlich noch festzustellen, wie man das Kind am besten fördern kann (vgl. Fried 2004: 5; Reich 2005b: 87f).

Anfang der 1980er

Das gerade entstehende Fach Deutsch als Zweitsprache versuchte dem Hilferuf aus der Praxis nachzukommen. Hastig entstanden Anfang der 1980er die ersten Verfahren wie beispielsweise der *PI-Test*, *SES (Soziolinguistisches Erhebungsinstrument zur Beschreibung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit ausländischer Schüler in deutschen Schulen)*, *PLAV (Projektives Linguistisches Analyseverfahren)* und *SESAM (Skalen zur Einschätzung der deutschen Sprachkompetenz von Schülern anderer Muttersprache)*, *Beobachtungswoche für türkische Schulanfänger*, *Beobachtungswoche in der Berufsbildung*, eine deutsche Version des *C-Tests* und die *Profilanalyse* (vgl. Reich 2005b: 88f). All diese Verfahren waren übrigens einsprachig angelegt, außer die *Beobachtungswochen* (vgl. Reich 2005a: 147).

Es konnte jedoch keines dieser Verfahren etwas zur Didaktik des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache beitragen. Keiner dieser Tests schaffte es, mehr als ein modellhafter Versuch zu sein und dauerhaft eingesetzt zu werden, ausgenommen der *PI-Test* (vgl. Reich 2005b: 88f).

Es gibt zahlreiche Gründe für das damalige Scheitern der Verfahrensentwicklung. Die Gründe sind sowohl in der Bildungspolitik, im Verhältnis der Erziehungswissenschaften zur Praxis, in Mängeln in der wissenschaftlichen Arbeit und im überstürzten Handeln zu suchen. Die Bildungspolitik vertrat die Ansicht, dass Assimilation durch (äußerliche) Integration erreicht werden kann. Daher wurde keine Notwendigkeit gesehen, eine besondere Sprachdidaktik zu entwickeln. Außerdem herrschte eine allgemeine Testabneigung vor. Das Verhältnis von Erziehungswissenschaften und Schulpraxis war damals als zusammenhangslos anzusehen: In der Praxis wurde der Wunsch nach Entlastung immer größer und daher wurde auch im Alltagsgeschäft nach Hilfsmitteln gesucht, da die Wissenschaft nach Perfektion strebte und Vorschläge entwickelte, die in der Realität schwer umzusetzen waren. Die Wissenschaft lehnte auch ab, für Selektionsprozesse verantwortlich zu sein. Allgemein war der Stand der Wissenschaft in Deutschland noch mangelhaft bezüglich

Zweitspracherwerbsforschung und Bilingualismusforschung und die Disziplinen Linguistik, Psychologie und Pädagogik arbeiteten in der Sache nicht zusammen. Schließlich war auch das überstürzte Reagieren auf die Forderungen aus der Praxis ein Faktor für das Scheitern der entwickelten Verfahren, denn die Theorie wurde vor dem Handeln nicht genau abgesteckt. Manche fehlende Punkte sind sogar heute noch aktuell: die Definition des Gegenstandes, die Verbindung mit dem pädagogischen Verwendungszweck und die Angemessenheit der Maßstäbe (vgl. Reich 2005b: 89f).

Es wurden wenige Diskussionen darüber geführt, welche die eigentlich zu erhebenden Fähigkeiten sind. Es gab lediglich vor-entschiedene Orientierungen, die man an den Endprodukten ablesen konnte, beispielsweise die Vor-Entscheidung, dass einzig der Sprachstand in der deutschen Sprache erhoben wird (vgl. Reich 2003: 148).

Die Konzentration lag eher darauf, zu diskutieren, ob die Instrumente zu Zuweisungsentscheidungen verwendet werden sollten oder zur Förderdiagnostik (vgl. Reich 2005b: 89f).

Es gab dann einige Versuche, die Situation doch noch zu verbessern. Es fanden Konferenzen der VertreterInnen verschiedenster Verfahren statt, Sammlungen, Kritik und Vergleiche der Inventare wurden vorgenommen, beispielsweise von Fried (1986) und Horn (1986). Eine exemplarische Auseinandersetzung mit dem *PI-Test* hatte ebenfalls klärende Wirkung, wenn auch eine negative (vgl. Reich 2005b: 91).

Ende der 1980er

Gegen Ende der 1980er Jahre setzte Resignation ein. Es wurde beabsichtigt, eine Neuorientierung zu erreichen: Anstatt Instrumente zur Sprachstandsbestimmung zu entwickeln, wollte man sich auf die Fortbildung von LehrerInnen konzentrieren (vgl. Reich 2005b: 91).

Es herrschte etwa zehn Jahre lang Schweigen über das Thema Sprachstandserhebung. Doch während dieser Zeit machte die Grundlagenforschung große Entwicklungsschritte (vgl. Reich 2005b: 92). Das Desinteresse begründete sich immer noch einerseits auf einer allgemeinen Testmüdigkeit und andererseits auf dem Gedanken, dass sich die Probleme mit Sprachschwierigkeiten von MigrantInnenkindern aufgrund zunehmender gesellschaftlicher Integration selbst lösen würden (vgl. Jeuk 2006: 53).

Ende der 1990er

Das Interesse an Sprachstandsdiagnostik erwachte erst wieder Ende der 1990er Jahre, da sich gezeigt hatte, dass die nachfolgende Generation der MigrantInnenkinder die deutsche Sprache nicht „von alleine“ gelernt hatten und durch (nicht überprüfte) Aussagen, dass „ausländische Kinder“ schlechter Deutsch könnten als noch vor 20 Jahren (vgl. Reich 2003: 145; Reich 2005a: 148).

Ein weiterer Anlass für das neu erwachte Interesse war der „PISA-Schock“ (vgl. Bredel 2005). Im internationalen Schulleistungsvergleich zeigte sich, dass andere nationale Bildungssysteme erfolgreicher waren als die Bundesrepublik Deutschland in der Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (vgl. OECD 2001).

Doch wiederum wurde hastig einfach an die alten Ideen angeknüpft: Die Vorstellung der Vorbereitung auf „normalen“, unveränderten Unterricht blieb vorherrschend und es wurde weiterhin hauptsächlich an die Einsprachigkeit gedacht (vgl. Reich 2005a: 148).

Beginn des 21. Jahrhunderts

Die Situation, vor der die Sprachstandserhebung zu Beginn des 21. Jahrhunderts steht, charakterisiert Bredel (2005: 77f) folgendermaßen:

- Sprachwissenschaft und Spracherwerbstheorie haben sich ohne Rücksicht auf Anwendungsbedingungen weiterentwickelt. Die Disziplinen Sprachwissenschaft, -didaktik und Psychologie arbeiten weder theoretisch noch institutionell zusammen.
- Umgekehrt haben sich wiederum die praktischen Arbeiten an Sprachstandserhebungsinstrumenten zu wenig auf das Wissen der Sprachwissenschaft und der Spracherwerbsforschung bezogen.
- Es gibt wenige Erkenntnisse über das Vorgehen während der Testung selbst und kaum Untersuchungen zum Förderhandeln.
- Es gab in den vergangenen Jahren keine eigenen Einheiten in der LehrerInnenausbildung, die sich mit Sprachstandsdiagnostik beschäftigten.
- Normwerte von gängigen Testverfahren stammen aus den 1970er Jahren.

Ein Problem, das momentan vorherrscht, ist, dass durch den Druck aus der Praxis unausgereifte Verfahren in Kindergärten und Schulen gelangen, die zu schnell entwickelt wurden. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Reformbereitschaft derer

zerstört wird, die die Verfahren anwenden sollen, da ein Eindruck von Chaos entsteht (vgl. Krumm 2005a: 104).

Es wäre von Vorteil, in der Entwicklung planmäßig und bedacht vorzugehen. Vernetzung und übergreifende Koordination zwischen Praxis, Wissenschaft und Eltern sollten angestrebt werden. Auch die Praktikabilität der Anwendung darf nicht vernachlässigt werden und Fortbildungen für AnwenderInnen müssen geplant werden (vgl. Krumm 2005a: 104f).

Da nun auf die Notwendigkeit von Sprachstandserhebungen und die Rahmenbedingungen für deren Erstellung eingegangen wurde, sollen sich die nächsten Kapitel mit Anforderungen beschäftigen, die an die Verfahren selbst zu stellen sind. Zuerst soll ein Blick auf linguistische Aspekte geworfen werden.

1.2 Sprachstandserhebungsverfahren aus psycholinguistischer Sicht

Da viele der entwickelten Verfahren ihren Ursprung nicht in der Linguistik haben, sondern eher in Pädagogik und Psychologie, soll in diesem Kapitel aufmerksam gemacht werden auf einige Aspekte, die aus psycholinguistischer Sicht besondere Beachtung verdienen bei der Erstellung von Instrumenten zur Sprachstandserhebung. Es soll deutlich werden, dass eine linguistisch orientierte Basis wichtig ist für die Erstellung eines Instruments zur Sprachstandserhebung. Als Orientierung diene hierbei unter anderem das von Schulz und Tracy (in Vorb.) konzipierte Verfahren „LiSeDaz“ (*Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*).

1.2.1 Verstehen versus Produzieren

Es ist wichtig, sowohl Sprachverstehen wie auch die Sprachproduktion zu untersuchen, da Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung gezeigt haben, dass diese sich nicht parallel entwickeln, sondern oft Asymmetrien entstehen. Meist besteht diese Asymmetrie zugunsten des Sprachverstehens: Nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene haben einen größeren passiven als aktiven Wortschatz (vgl. Clark 1993: 245). Doch diese Asymmetrie kann auch umgekehrt aussehen, nämlich insofern, als

Kinder oft Strukturen oder Wörter verwenden, bevor sie diese zielsprachlich interpretieren können. Auf diese Besonderheit soll im Folgenden eingegangen werden.

1.2.2 U-kurvenförmige Erwerbsverläufe

Die Sprachaneignungsforschung hat herausgefunden, dass nicht nur ein lineares Modell beim Spracherwerb anzuwenden ist, da manche Erwerbsprozesse nicht nur kumulativ verlaufen. Manche Prozesse erscheinen vielmehr diskontinuierlich zu verlaufen (vgl. Ehlich, Bredel & Reich 2008: 24).

Ein wesentliches Modell, das auf diskontinuierliche Aneignungsverläufe eingeht, hat Karmiloff-Smith (1995) in ihrem sogenannten RR-Modell herausgearbeitet. Dieses kann für die Entwicklung diagnostischer Instrumente entscheidend sein. Es soll nun auf dieses Modell eingegangen werden und darauf, wie es mit Spracherwerb zusammenhängt.

Das RR-Modell

Bei dem von Karmiloff-Smith (1995) entwickelten RR-Modell (RR steht für *representational redescription*) handelt es sich um ein Modell, das zu erklären versucht, auf welche Art und Weise Repräsentationen bei Kindern schrittweise manipulierbarer und flexibler werden für die Entstehung von bewusstem Wissenszugang.

„It involves a cyclical process by which information already present in the organism's independently functioning, special-purpose representations, is made progressively available, via redescriptive processes, to other parts of the cognitive system. In other words, representational redescription is a process by which implicit information *in* the mind subsequently becomes explicit knowledge *to* the mind, first within a domain and then sometimes across domains.” (Karmiloff-Smith 1995: 17f)

Die Entwicklung besteht laut Karmiloff-Smith (1995) aus drei wiederkehrenden Phasen:

Phase 1: Das Kind fokussiert in der ersten Phase auf Informationen aus der Umgebung, das Lernen erfolgt in dieser Phase datengesteuert. Produktionen erfolgen in dieser Phase erfolgreich, dennoch unterliegen dieser Phase keineswegs Repräsentationen, die denen von Erwachsenen gleichgestellt sind. Der Output in Phase 1 kann aber sehr wohl aussehen wie in Phase 3, daher ist es immer wichtig zu unterscheiden zwischen

behavioral change und *representational change*. Die Entwicklung von *behavioral change* kann hier die Form einer U-Kurve annehmen, wie in der Abbildung sichtbar wird (vgl. Karmiloff-Smith 1995: 18f).

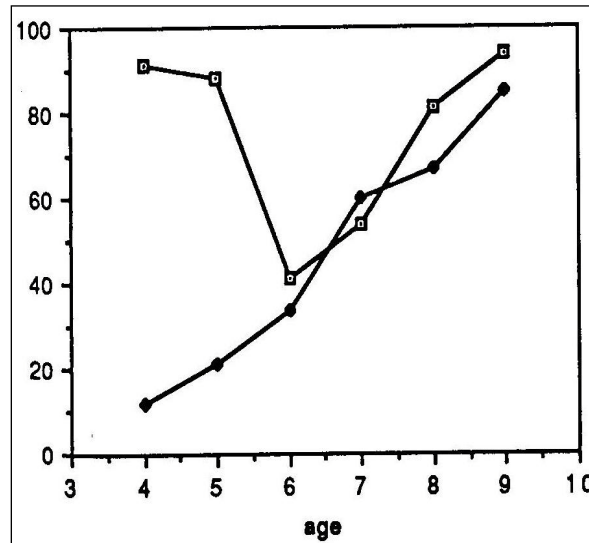


Abbildung 1: Behavioral change (□) versus representational change (◆) (Karmiloff-Smith 1995: 19)

Phase 2: In der zweiten Phase konzentriert sich das Kind nicht mehr auf externe Daten, sondern systeminterne Dynamiken nehmen zu. Der aktuelle Stand der Repräsentationen vom Wissen des Kindes hat Vorrang vor Informationen, die von außen kommen. Das kann zu neuen Fehlern führen und zu Inflexibilität. Es kann zur Abnahme von erfolgreichem Verhalten führen, muss es aber nicht. Wiederum ist es wichtig zu beachten, dass zwar während die Leistungen bezüglich *behavioral change* abfallen, der *representational level* weiter steigt (vgl. Karmiloff-Smith 1995: 19f).

Phase 3: In einer dritten und letzten Phase werden interne und externe Daten aufeinander abgestimmt und es wird ein Gleichgewicht zwischen interner und externer Kontrolle angestrebt (vgl. Karmiloff-Smith 1995: 20).

Das RR-Modell in Verbindung mit Spracherwerb

Dieses Modell kann man auch auf den Spracherwerb anwenden, beispielsweise kann man hierzu die Verbalflexion des Deutschen zur Veranschaulichung betrachten. Oft kann beobachtet werden, dass Kinder anfangs zielsprachenäquivalente Strukturen verwenden, also bezogen auf die Verbalflexion das starke (*isst, gibt, schläft,...*) und das schwache (*geht, lacht,...*) Flexionsmuster. In einer darauffolgenden Phase fangen die

Kinder dann an, die starken Verben ebenfalls schwach zu flektieren: *esst, gebt, schläft*. Analysiert man dieses Verhalten nun mithilfe des Modells von Karmiloff-Smith, scheint es sich in der ersten Phase um eine unanalysierte Übernahme des Inputs zu handeln. In der zweiten Phase beginnt die Einsicht in die Regelmäßigkeit des verbalen Flexionssystems. Die prototypische schwache Flexion wird auf die starken Verben übertragen und dadurch entstehen „Fehler“, die zwar äußerlich als Rückschritt erscheinen, es sich aber eigentlich um einen Fortschritt handelt. In der dritten Phase können die Kinder dann die „irregulären Regularitäten“ aus den prototypischen Fällen herausfiltern und die Verbalflexion kann als erworben angesehen werden (vgl. Bredel 2005: 86).

Der u-kurvenförmige Erwerbsprozess ist laut Gass und Selinker (1994) auch bei L2-LernerInnen zu beobachten.

Dieser soeben beschriebene Vorgang wird anschaulich dargestellt in folgender Abbildung:

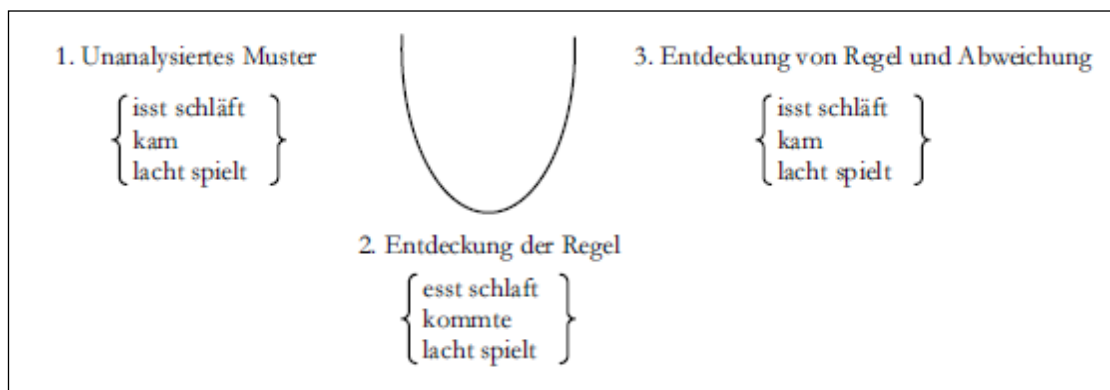


Abbildung 2: U-Kurve (Bredel 2005: 87)

Bezogen auf Sprachstandserhebungsverfahren muss bedacht werden, dass die Fähigkeiten zumeist nur zu einem Zeitpunkt erhoben werden und daraus Schlüsse gezogen werden bezüglich Förderung oder Selektion. Ein sinnvoller Einsatz eines Instrumentes wäre also dann gegeben, wenn es prozessbegleitend eingesetzt werden kann. Mit einer angemessenen U-Kurven-Hypothese bezüglich verschiedener Einzelbereiche könnten verschiedene Rück-/Fortschritte qualitativ unterschieden werden (vgl. Bredel 2005: 87).

1.2.3 Zu untersuchende Bereiche

Es kommt vor, dass Aspekte getestet werden, die aus grammatischer Sicht wenig Aussagekraft haben, wie etwa Besonderheiten des Wortschatzes. Aus psycholinguistischer Sicht ist es sinnvoll, Kernbereiche des Sprachsystems zu überprüfen, für die konstruktionsübergreifende Regeln ausgebildet werden müssen. Für die Sprachproduktion wären dies etwa die Wortstellung in verschiedenen Satztypen, die Kongruenz von Subjekt und Verb und die Kasuszuweisung. Für das Sprachverständnis kann man die Interpretation von Fragen und Verben heranziehen sowie das Verstehen der Negation (vgl. Schulz et al. 2008: 11).

Nicht sinnvoll ist es hingegen, Bereiche zu untersuchen, die von Idiosynkrasie und Unregelmäßigkeit geprägt sind. Diese sind nämlich stark davon abhängig, wie sehr ein Kind der Gelegenheit ausgesetzt war, diese zu erwerben. Im Deutschen handelt es sich hier um Genuszuweisung, Pluralbildung und unregelmäßige Flexionsparadigmen des Verbsystems (vgl. Schulz et al. 2008: 11).

1.2.4 Außersprachliche Faktoren

Ein wichtiger Punkt ist es auch, außersprachliche Faktoren besonders zu kontrollieren, damit keine Ungerechtigkeiten entstehen, bedingt durch unterschiedliches Weltwissen oder unterschiedlichen kulturellen Hintergrund. Daher kann es von Vorteil sein, auf eine Überprüfung des Wortschatzes zu verzichten, da das Ausmaß und die Beschaffenheit des mentalen Lexikons stark variieren können, je nachdem, wie viel Wissen vorhanden ist über erfragte Ereignisse oder Objekte (vgl. Schulz et al. 2008: 12).

Nach dieser Darstellung einiger Faktoren, die aus linguistischer Perspektive zu beachten sind bei der Erstellung und Anwendung von Sprachstandserhebungsverfahren, wird im nächsten Kapitel ein weiterer zentraler Punkt behandelt, der Berücksichtigung verlangt, nämlich wenn die Verfahren bei Kindern angewendet werden sollen, die zwei oder mehr Sprachen sprechen.

1.3 Sprachstandsdiagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund

Betrachtet man Statistiken zur Bildungssituation von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland oder Österreich, so wird deutlich, dass diese eine Bildungsbenachteiligung aufweisen, die sichtbar wird anhand der Überrepräsentation in Sonderschulen für Lernbehinderte und bei Schulabgängen ohne Hauptschulabschluss, Unterrepräsentanz an höheren Schulen und beim Erlangen der Hochschulreife (vgl. Reich 2005a: 122).

„Eine überproportionale Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund in der Sonderschule sowie ihre Unterrepräsentanz in der höheren Schule müssen trotz der rechtlichen Fortschritte als Indikatoren einer institutionellen Diskriminierung gewertet werden.“ (Krumm 2005b: 206)

Diese Bildungsbenachteiligung wird in der Literatur meist in Verbindung gebracht mit ungenügender Beherrschung der deutschen Sprache (vgl. Reich 2005a: 122). Eine der Empfehlungen, die durch das Aufdecken der Bildungssituation der Kinder mit Migrationshintergrund ausgesprochen wurde, war die, dass im Zuge der Schuleignungsuntersuchungen diejenigen Kinder herausgefiltert werden sollen, deren schulische Zukunft gefährdet sein könnte aufgrund von Sprachentwicklungsschwierigkeiten (vgl. Fried 2004: 26).

Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, eine Sprachstandsdiagnostik zu fordern, die sich auf mehrsprachige Kinder einstellt und diese nicht benachteiligt. Daher wird sich dieses Kapitel der Sprachstandsdiagnostik in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund widmen.

Kinder mit Migrationshintergrund wachsen meist in einer Situation auf, in der sie mit mehr als einer Sprache konfrontiert sind. Darum wird in diesem Kapitel zuerst Grundlegendes zum Erwerb mehrerer Sprachen behandelt. Danach wird auf die Konsequenzen der Mehrsprachigkeit für die Verfahrenserstellung eingegangen.

1.3.1 Grundlegendes zum Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen

Es sollen verschiedene Varianten des Spracherwerbs dargestellt werden, nämlich der simultane und der kindliche sukzessive Erwerb von zwei (oder auch noch mehr) Sprachen. Auf den monolingualen Spracherwerb soll hier nicht eingegangen werden, ebenso nicht auf den Zweitspracherwerb von Erwachsenen.

2L1 – Der simultane Erwerb zweier Sprachen

Die Begriffe „simultaner Erwerb“, „doppelter Erstspracherwerb“ und „bilingualer Erwerb“ werden meist synonym verwendet, so auch im Folgenden. Die Abkürzung 2L1, also „zwei Erstsprachen“, wird ebenfalls in der Literatur verwendet. Es gibt zwar leicht unterschiedliche Definitionen für die einzelnen Begriffe, fest steht jedoch, dass der Erwerbsbeginn einer zweiten Sprache meist mit der Geburt beginnt oder zumindest in den ersten beiden Lebensjahren liegen muss, damit einer der vorher genannten Begriffe zutreffen kann (vgl. Rothweiler 2007: 115).

Der simultane Erwerb zweier Erstsprachen kommt meist dann zustande, wenn Eltern mit ihrem Kind in zwei Sprachen sprechen. Hier gibt es verschiedenste Varianten, die häufigste ist die, dass Mutter und Vater jeweils in einer anderen Sprache mit dem Kind kommunizieren. Diese Prinzip wurde erstmals von Ronjat (1913, zit. n. Tracy 2007b) als *une personne – une langue* bezeichnet. Die Majoritätssprache, also die Sprache, die in der Umgebung gesprochen wird, kann dabei eine dieser beiden oder eine andere, dritte Sprache sein. Eine weitere Variante besteht darin, dass die Eltern jeweils beide Sprachen verwenden, aber in bestimmten Situationen konsequent nur eine der beiden. Ebenfalls häufig kommt es vor, dass sich die Majoritätssprache und die Familiensprache unterscheiden (vgl. Tracy 2007b: 106).

Der gleichzeitige Erwerb von zwei Erstsprachen von Geburt an (beziehungsweise mit Beginn in den ersten beiden Lebensjahren) verläuft weitestgehend so wie der einsprachige Erwerb (L1). Natürlich finden sich aber Einschränkungen im Vergleich zwischen L1-Erwerb und 2L1-Erwerb, wie etwa Qualitäts- und Quantitätsunterschiede des Inputs (vgl. Tracy 2007a: 75). Einfluss kann auch die Ähnlichkeit beziehungsweise die Unterschiedlichkeit der beteiligten Sprachen haben, nämlich darauf, wie leicht oder schwer sich Kinder damit tun, lexikalische Einheiten und Strukturen zu unterscheiden (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000: 512). Kindern, die mit eng verwandten Sprachen wie etwa Deutsch und Niederländisch aufwachsen, fällt es möglicherweise schwerer, die Strukturen und den Wortschatz der zwei Sprachen auseinanderzuhalten, da sie sich strukturell und lexikalisch oft überlappen. Andererseits kann die Ähnlichkeit auch von Vorteil sein, da diese genutzt werden kann, um Schlüsse im Verstehen zu ziehen (vgl. Tracy 2007b: 115).

Ein entscheidender Punkt des doppelten Erstspracherwerbs ist die Tatsache, dass die Kinder ihre beiden Sprachen schon sehr früh voneinander unterscheiden können. Eine funktionale Unterscheidung kann bereits im Alter von 1;10 Jahren belegt werden. Diese

funktionale Trennung äußert sich darin, dass Kinder die Sprache, die sie verwenden, danach auswählen, mit welcher Person sie sprechen und dass sie bei monolingualen GesprächspartnerInnen wenig bis gar nicht in die andere Sprache wechseln. Die Trennung des grammatischen Wissens in Bezug auf Morphosyntax lässt sich im Alter von 2;0 nachweisen, beziehungsweise dann, wenn die ersten Wortkombinationen gebildet werden (vgl. Meisel 2007: 97, Tracy 2007a: 76). Diese Systemtrennung lässt sich unter anderem auch daran erkennen, wenn sich die beiden Sprachen bei einem Kind nicht gleich schnell entwickeln. Es lässt sich also einerseits beobachten, dass beide der Sprachen in ihrem Verlauf dem von monolingualen LernerInnen gleichen oder andererseits, dass sich nur eine der beiden Sprachen altersangemessen entwickelt. Die andere Sprache kann sich auf zwei verschiedene Weisen entwickeln: Die monolinguale Norm kann in einer Sprache unterschritten werden, Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) bezeichnen diesen Vorgang als *Bilingual bootstrapping*. Andererseits kann auch beobachtet werden, dass sich eine der beiden Sprachen – manchmal als die „schwächere“ Sprache bezeichnet – langsamer entwickelt im Vergleich mit monolingualen Kindern (vgl. Müller et al. 2006: 59).

L2 – Der sukzessive Erwerb zweier Sprachen

Neben dem simultanen Spracherwerb, der den Erwerbsbeginn in beiden Sprachen in den ersten beiden Lebensjahren hat, besteht jedoch auch noch die Möglichkeit, dass der Erwerb einer zweiten Sprache erst später beginnt, also sukzessiv (vgl. Rothweiler 2007: 122). Man muss beim sukzessiven Erwerb auch unterscheiden, ob der Erwerb natürlich – so wie der simultane Erwerb – oder gesteuert erfolgt, also durch formalen Unterricht (vgl. Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone 2006: 13). Im Folgenden wird jedoch hauptsächlich auf den ungesteuerten, natürlichen Erwerb Bezug genommen.

Wenn der Erwerbsbeginn einer zweiten Sprache also später als in den ersten beiden Lebensjahren erfolgt, spricht man von sukzessivem oder kindlichem ungesteuertem Zweitspracherwerb, auch abgekürzt mit „L2“. Außerdem unterscheidet sich der kindliche L2-Erwerb vom erwachsenen Zweitspracherwerb insofern, als der kindliche meist erfolgreicher verläuft (vgl. Rothweiler 2007: 122). Die Altersgrenze zwischen kindlichem und erwachsenem L2-Erwerb wird etwa auf den Zeitraum um das Alter von sieben angenommen, ein Erwerbsbeginn, der nach dieser Zeit einsetzt, sollte im Verlauf somit eher dem von erwachsenen L2-LernerInnen gleichen. Dieser Vorteil eines früheren Erwerbsbeginns hat zu tun mit sogenannten „kritischen Phasen“, die den

Spracherwerb erfolgreich machen (vgl. Meisel 2007). Auf diese Phasen wird nachher noch genauer eingegangen.

Obwohl der Bereich des kindlichen L2-Erwerbs noch nicht ausreichend untersucht ist (vgl. Tracy 2007a: 79), besteht zumindest soweit Einigkeit in der Forschung, dass sich dieser Erwerbstyp wesentlich vom (2)L1-Erwerb unterscheidet. Einer dieser Unterschiede besteht darin, dass das verfügbare Wissen bei späterem Erwerbsbeginn größer ist als bei (2)L1-Lernenden, es kann zumindest teilweise auf bereits vorhandenes sprachliches Wissen zurückgegriffen werden. Auch die Möglichkeiten des Lernens, Speicherns und Verarbeitens sind bereits größer, da schon mehr kognitive Fähigkeiten entwickelt wurden. Das äußert sich darin, dass die ersten Äußerungen von L2-LernerInnen meist viel länger und komplexer sind als die ersten Äußerungen von frühen L1-LernerInnen. Der L2-Erwerb unterscheidet sich weiters darin vom (2)L1-Erwerb, dass der Verlauf deutlich langsamer voranschreitet (vgl. Meisel 2007: 99).

Der sukzessive Erwerb zeichnet sich auch dadurch aus, dass eine große Variationsbreite bei Gebrauch und Erwerb der L2 besteht. Diese Variation findet sich einerseits beim Vergleich zwischen verschiedenen LernerInnen und andererseits auch intraindividuell über einen längeren Zeitraum. Die einzelnen Lernenden variieren auch sehr stark bezüglich des schließlich erreichten Ergebnisses (vgl. Meisel 2007: 99f).

Es gibt verschiedene Faktoren, die den Erfolg des kindlichen Zweitspracherwerbs modulieren können. Ein Faktor ist die Eindeutigkeit des Inputs: Ist der Input person- oder situationsgebunden oder gilt das *une personne – une langue* Prinzip? Außerdem hat die Qualität und die Quantität des Inputs Einfluss auf den Erwerbserfolg. Ebenfalls ist von Bedeutung, wie relevant die zweite Sprache im Alltag überhaupt ist, wie viel Prestige die Sprache hat und wie groß die eigene Motivation ist, die Sprache zu erwerben. Einer der wichtigsten Faktoren aber ist der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns. Je später dieser erfolgt, desto mehr ähnelt der Erwerbsverlauf dem von erwachsenen ZweitsprachlernerInnen (vgl. Rothweiler 2007: 122).

Wie jung müsste man also sein, damit man eine Zweitsprache noch wie eine Erstsprache erlernen kann? Wo genau die (Alters-)Grenze zwischen 2L1 und sukzessivem L2-Erwerb liegt, wird noch kontrovers diskutiert. Darauf soll im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

Die Rolle des Alters im Zweitspracherwerb

Wo liegt nun also der Unterschied zwischen bilingualem/doppeltem Erstspracherwerb und kindlichem sukzessiven Zweitspracherwerb? Da der Bereich des kindlichen Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache eher wenig beforscht ist, ist noch fraglich, wie lange und in welchen sprachlichen Kompetenzbereichen es möglich ist, auf Strategien zurückzugreifen, die den monolingualen und den bilingualen Erstspracherwerb so erfolgreich machen. Das Alter von drei bis vier Jahren wird oft als der Zeitraum genannt, in dem sich die Fähigkeit zum Spracherwerb zu verändern beginnt (vgl. Meisel 2004). Der aktuelle Forschungsstand legt jedoch nahe, dass man nicht von einer allgemeinen kritischen Phase ausgehen kann, die alle sprachlichen Teilbereiche gleich betrifft (vgl. Tracy 2007a: 80). Manche Bereiche müssen in bestimmten Entwicklungsphasen aktiviert werden, sonst gehen sie unwiederbringlich verloren. Andere Bereiche hingegen bleiben langfristig erhalten (vgl. Meisel 2007: 93).

Untersuchungen zur Phonologie, wie etwa zusammengefasst von Kuhl (2004), belegen, dass die Fähigkeit, Phoneme zu identifizieren und zu unterscheiden, bereits im Laufe des zweiten Lebensjahres wieder verloren geht. Siehe hierzu auch das Kapitel 1.4.1. in dieser Arbeit.

Die kritischen Phasen für andere Teilbereiche enden erst später, wie etwa Morphologie und Syntax. Thoma und Tracy (2007) haben sich auch mit der Frage beschäftigt, ab wann das Erlernen einer Sprache nicht mehr dem Muster des Erstspracherwerbs folgt, sondern dem vom Zweitspracherwerb. Sie führten Untersuchungen mit Kindern mit nicht-deutscher L1 durch, die im Alter von drei bis vier Jahren mit dem Deutschen in Kontakt kamen. Die Untersuchungen konzentrierten sich auf morphosyntaktische Aspekte. Es zeigte sich, dass die L2-Kinder die wichtigsten morphosyntaktischen Eigenschaften des deutschen Satzbaus, also syntaktische Baupläne und Subjekt-Verbkongruenz, innerhalb eines Jahres erwerben konnten, also fast so schnell wie Kinder, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen. Für erwachsene L2-LernerInnen haben sich diese Teilbereiche oft als problematisch im Erwerb gezeigt im Gegensatz zu (2)L1-Kindern, für die der Erwerb problemlos verläuft. Die drei- bis vierjährigen L2-LernerInnen konnten also noch Erwerbsschritte nachvollziehen, wie sie für den Erstspracherwerb typisch sind.

Im Gegensatz dazu zeigte sich in Untersuchungen von Haberzettl (2005) mit Kindern, die erst mit sechs Jahren mit dem Zweitspracherwerb beginnen, dass diese

Kinder Interimsgrammatiken aufwiesen und Strukturen, die denen von erwachsenen L2-LernerInnen sehr ähnlich waren.

Morphologie und Syntax werden also desto schwieriger erworben, je später der Erwerbsbeginn liegt, wie diese Studien illustrieren.

Das Lexikon jedoch kann „unendlich“ lange noch erworben und erweitert werden, es scheint also keine kritische Phase zu geben (vgl. Rothweiler 2007: 127).

„Vorteile und Nachteile“ des mehrsprachigen Erwerbs

Einstellungen gegenüber der Mehrsprachigkeit haben sich sowohl in der Gesellschaft wie auch in der Forschung im Laufe der Zeit verändert. Es herrschte lange Zeit eine negative Einstellung gegenüber mehrsprachigen Kindern vor, aber es gab auch eine Zeit der überhöht optimistischen Einstellung in den 1970ern, in der die mehrsprachigen Kinder allgemein als intelligenter angesehen wurden. Auch heute noch finden sich viele mehr oder weniger subtile Vorbehalte gegenüber dem Thema. Es besteht jedoch einigermaßen Übereinstimmung darüber, dass Mehrsprachigkeit keine negative, subtraktive Wirkung hat. Doch auch überzogenen Erwartungen sollte man kritisch gegenüberstehen (vgl. Tracy 2007a: 87; Tracy 2007b). Im Folgenden werden einige „Vorteile“ und „Nachteile“ behandelt, die durch das Aufwachsen mit mehreren Sprachen entstehen können.

Einer der positiven Effekte der Mehrsprachigkeit ist, dass sich die erhöhte Wachsamkeit, die durch das Vorhandensein mehrerer Sprachen entsteht, langfristig positiv auf Verarbeitungsleistungen im Gehirn auswirken kann (vgl. Tracy 2007b: 58).

Zwei- oder Mehrsprachigen fällt es auch leichter, die Arbitrarität sprachlicher Zeichen zu erkennen. Schon früher wird ihnen bewusst, dass ein Gegenstand verschiedene Bezeichnungen haben kann (vgl. Tracy 2007b: 102).

Bei Nitsch (2007) finden sich Argumente dafür, dass Mehrsprachige auch beim Erlernen weiterer Sprachen einen Vorteil haben, da ihre Sprachareale so ausgebildet sind, dass sich weitere Sprachen leichter dort ansiedeln können. Einsprachig Aufwachsende hingegen müssen für jede Sprache ein neues Netzwerk aufbauen.

„Besondere Fähigkeiten“ Mehrsprachiger sind außerdem das Code-Switching, das bedeutet das absichtsvolle Wechseln zwischen den Sprachen und die Sprachmittlung, also die Fähigkeit, für andere zu übersetzen, wenn es notwendig ist (vgl. Reich 2005a: 143f).

Ein Faktor, der sich auf die Einstellung des Kindes gegenüber einer seiner Sprachen auswirken kann, ist der des Prestige der jeweiligen Sprache. Im deutschsprachigen Raum wird verschiedenen Sprachen unterschiedlich hoher Status zugemessen, etwa werden Englisch und Französisch als nützliche, wertvolle Sprachen angesehen, wohingegen anderen weniger positive Assoziationen zugeordnet werden. Eventuelle Geringschätzung oder Ablehnung der Erstsprache kann das Kind so auf sich beziehen und dies kann sich in weiterer Folge negativ auf den Erwerb auswirken. In Extremfällen kann es auch so weit kommen, dass Eltern aufgrund der gesellschaftlichen Ablehnung ihrer Familiensprache versuchen, zuhause mit den Kindern die Majoritätssprache zu verwenden, obwohl sie es selbst ungenügend beherrschen. Dieser Input kann im schlimmsten Fall so mangelhaft sein, dass es für die Kinder zu wenig ist, um überhaupt Sprache zu erwerben. Es kann dann nur eine „Halbsprachigkeit“ erreicht werden (vgl. Schaner-Wolles 2007: 117f; 124f).

Doch inwiefern kann Wissen über den mehrsprachigen Erwerb in die Entwicklung von Verfahren zur Sprachstandserhebung miteinbezogen werden? Diese Frage soll im nächsten Unterkapitel behandelt werden.

1.3.2 Tests und Zweisprachigkeit

Obwohl der ursprüngliche Anlass zur Sprachstandserhebung der war, Kinder mit Migrationshintergrund zu untersuchen, tragen nur wenige der entwickelten Verfahren diesem Umstand Rechnung. Es gibt zahlreiche Aspekte, die bedacht werden müssen bei der Anwendung von Sprachstandserhebungsverfahren, die bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern eingesetzt werden. Um diese Aspekte wird es sich in diesem Abschnitt drehen.

Reich (2005a) spricht von einem „Modell der pädagogischen Inklusion“:

„(...), das nicht in einer Gleichbehandlung der Sprachen bestehen kann, sondern bei dem die gleichmäßig hohen gesellschaftlichen Erwartungen an die Deutschkenntnisse Aller ebenso wie die besondere Bedeutung der Erstsprache für die Bildung des Individuums vorausgesetzt sind. Das gesellschaftliche Übergewicht des Deutschen darf nicht ignoriert werden, die gesellschaftlichen Erwartungen müssen sich in den Maßstäben der Sprachstandanalyse in der einen

oder anderen Weise widerspiegeln. Dies bedeutet auch, dass die Maßstäbe am besten so anzulegen sind, dass eine differenzierte Beschreibung des Sprachprofils der Sprecher des Deutschen als Zweitsprache wie der Sprecher des Deutschen als Muttersprache möglich bleibt.“ (Reich 2005a: 150f)

Dieses Modell sollte beim Einsatz von Instrumenten zur Sprachstandserhebung bei Kindern mit Migrationshintergrund bedacht werden, wie etwa dann, wenn man sich die Frage stellt, welche Vergleichsmaßstäbe man anlegen soll, um Sprachstände von mehrsprachigen Kindern mit denen von einsprachigen zu vergleichen. Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen.

Normen

Eine ungemein wichtige Frage bei der Erstellung von Sprachstandserhebungsverfahren ist die der Normen. So wichtig die Frage jedoch ist, so wenig wird sie beachtet. Man steht vor dem Dilemma, wie die Bezugsnormen anzulegen sind (vgl. Reich 2005a: 151).

Einerseits besteht die Möglichkeit, von *Durchschnittswerten der einsprachigen Population* auszugehen. Daraus ergeben sich laut Reich (2005a) folgende Probleme: Durch diese Form der Normierung entsteht das Bild von einem Zweisprachigen als einem zweimal unvollkommenen Einsprachigen. Außerdem kann der untere Leistungsbereich schwer abgebildet werden. Auch wird unterstellt, dass diese Daten den „natürlichen“ Maßstab der Sprachbeherrschung abbilden und den zweisprachigen Kindern wird das Etikett „defizitär“ angeheftet (vgl. Krumm 2005a: 100). Wird die Bezugsnorm monolingualer Kinder gewählt, werden außerdem die Fähigkeiten in der L1 der L2-Kinder ausgeblendet. Allerdings würde die Wahl dieses Vorgehens der schulischen Realität entsprechen, in der mehrsprachige Kinder mit einsprachigen verglichen werden, ohne dass auf ihre spezifischen Bedürfnisse Rücksicht genommen wird (vgl. Jeuk 2006: 54).

Andererseits könnte man eine *gemeinsame Populationsnorm für Ein- und Zweisprachige* verwenden. Aber auch dadurch ergeben sich Schwierigkeiten. Es wird nämlich dadurch ein gewisses Maß an Gleichartigkeit unterstellt in Bezug auf die Sprachbeherrschung, was aber keineswegs ohne weiteres so hingenommen werden darf, da sich die Erwerbsbedingungen von Ein- und Zweisprachigen doch gravierend unterscheiden können (vgl. Reich 2005a: 152).

Als dritte Möglichkeit könnte man *eigene Normen für Zweisprachige* erstellen. Doch auch diese Option ist nicht ohne Nachteile. Hierdurch würde sich eine

Sonderbehandlung entwickeln, die das Ziel der Integration verfehlt (vgl. Reich 2005a:152). Es ist außerdem wichtig, zu bedenken, dass man hier Probleme haben wird, wenn man altersbasierte Normwerte verwendet, da es sich bei mehrsprachigen Kindern um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Viel aussagekräftiger ist es in diesem Kontext, die Erwerbsdauer als Vergleichsmaßstab heranzuziehen, das heißt, wie lange das Kind schon Kontakt mit der Zweitsprache hat. Eine Pilotstudie von Schulz et al. (2008) belegt, dass die Variable Erwerbsdauer bei L2-LernerInnen besser geeignet ist, um Schlüsse zu ziehen als das Alter. Das Wissen um die Erwerbsdauer ist auch notwendig, um typische Zweitsprachphänomene von einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung unterscheiden zu können. Weiters zu beachten ist das Alter zu Beginn des Erstkontakts, da das Alter für den L2-Erwerb eine entscheidende Rolle spielt, wie in Kapitel 1.3.1. bereits ausgeführt wurde. Die Intensität des Sprachkontakts kann ebenfalls von großer Bedeutung sein, um Vergleiche ziehen zu können. So notwendig es auch ist, die Variablen Erwerbsdauer, Alter des Erstkontakts und Intensität des Kontakts zu berücksichtigen, so schwierig können sie auch zu erheben sein (vgl. Schulz et al. 2008: 10).

Probleme falscher Einschätzung

Das Risiko für Fehleinschätzungen der Verstehensleistung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ist hoch. Es besteht einerseits die Gefahr, dass Kinder darin überschätzt werden, wie viel sie verstehen können. Studien haben gezeigt, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, oft „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ aufweisen (vgl. Knapp 1999, zit. n. Schulz et al. 2008: 21). Eine Überschätzung kann dadurch entstehen, dass die Kinder Vermeidungsstrategien entwickeln wie Schweigen, Verwenden einfacher Strukturen und Orientierung am Verhalten anderer Kinder.

Andererseits aber kann eine Unterschätzung erfolgen, wenn die Kinder durch geringe kommunikative Aktivität auffällig werden, welche aufgrund von außersprachlichen Problemen und geringem sprachlichen Selbstbewusstsein entstehen kann. Dadurch kann der Anschein erweckt werden, dass sprachlicher Defizite vorliegen (vgl. Schulz et al. 2008: 21f).

Abgrenzung von einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung

Es wäre problematisch, das deutsche Sprachprofil eines zwei- oder mehrsprachigen Kindes so zu betrachten, als wäre es einsprachig (vgl. Reich 2005a: 167).

Eine besondere Schwierigkeit für die Sprachstandsdiagnostik stellt es dar, eine spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) bei mehrsprachigen Kindern zu erkennen. Man muss unterscheiden zwischen Kindern mit einer SSES und Kindern, deren L1 unauffällig ist, aber mit mangelnden Deutschkenntnissen. Eine SSES ist eine primäre Störung des Grammatikerwerbs und sie ist sprachübergreifend, das heißt sie betrifft alle Sprachen, die ein Kind erwirbt. Daher wäre es notwendig, auch die jeweilige Erstsprache eines Kindes zu untersuchen, wenn es Auffälligkeiten in der Zweitsprache zeigt, um eine SSES auszuschließen (vgl. Schaner-Wolles 2007: 115f). Es ist außerdem ein Indiz für eine SSES, wenn frühe L2-ErwerberInnen trotz genügend Kontakts mit adäquatem Input der zu erwerbenden L2 nur sehr langsam Fortschritte machen (vgl. Schulz et al. 2008: 29).

Der Bereich von SSES und Mehrsprachigkeit ist jedoch bisher noch nicht ausreichend erforscht, um allgemein gültige Aussagen treffen zu können (vgl. Rothweiler, Kroffke & Bernreuter 2004). Es stellt sich also die Frage, inwieweit die Herkunftssprachen miteinbezogen werden sollen und können in eine Erhebung des Sprachstands, um eine SSES ausschließen zu können.

In welcher Weise können/sollen Herkunftssprachen miteinbezogen werden?

Es ist eine der wichtigsten Aufgaben der Sprachdiagnostik, Verfahren zu entwickeln, die die Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund miteinbeziehen. Die Nichtbeachtung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund und die Vernachlässigung der Ressourcen und Fähigkeiten in anderen Sprachen können zu falschen Ergebnissen führen, wenn nur das Deutsch der Kinder erhoben wird (vgl. Krumm 2005a: 99-101).

Die Gründe für die Wichtigkeit der Miteinbeziehung von Daten aus der Erstsprache sind nicht nur das sichere Ausschließen einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung, sondern es gibt auch andere Argumente dafür: Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist erklärtes Ziel der europäischen Staaten und das betrifft nicht nur die der etablierten Schulfremdsprachen, sondern auch die der natürlichen Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund. Um diese gesellschaftliche Ressource optimal fördern zu können, benötigt es mehrsprachig orientierte Instrumente zur Sprachstandserhebung. Ein weiterer Grund die Erstsprachen in Testkonzepte mit einzubeziehen ist der, dass man, um den *Sprachentwicklungsstand* eines mehrsprachigen Kindes zu erfassen, nicht nur das Deutsche erfassen sollte, da es nur ein

Teil einer „Gesamtsprachlichkeit“ des Kindes ist (vgl. Schroeder & Stölting 2005: 61f). Dies zu verwirklichen stößt aber auf verschiedenste Schwierigkeiten.

Die Einbeziehung der Erstsprachen kann zum Beispiel diagnostisch zum Problem werden, wenn es nämlich schließlich doch wieder nur darauf hinausläuft, die zwei (oder mehr) Sprachen in den Köpfen der Bi- oder Trilingualen zu voneinander unabhängigen Konzepten zu verselbständigen. Diese Konstruktion kann darauf hinauslaufen, zwei oder mehr getrennte Normvorstellungen zu addieren, um eine Leistung zu beschreiben, anstatt der realen mehrsprachigen Kompetenz gerecht zu werden. Dies ist jedoch nicht angebracht, da Mehrsprachige nicht einfach ihren Sprachbestand duplizieren. Eigentlich müsste es darum gehen, das Verhältnis der Sprachen zueinander zu ermitteln und ihren jeweiligen Stellenwert als Mittel zur Alltagsbewältigung. Erst damit könnte man metasprachlichen Kompetenzen, wie Sprachwechsel und Sprachmischung, gerecht werden (vgl. List 2005: 53). Dadurch stellt sich schließlich die Frage, wie viel Erklärungsrelevanz ein Modell der doppelten Monolingualität überhaupt hat, das eine kompakte L1 auf eine kompakte L2 beziehen will, das also die erstsprachlichen Daten in eine Sprachstandserhebung miteinbeziehen will (vgl. Schroeder & Stölting 2005: 67f).

Problematisch gestaltet sich ebenfalls, für die Daten, die in der Herkunftssprache gewonnen werden, eine Bezugsnorm für den Erwerb einer Minderheitensprache unter Migrationsbedingungen zu finden (vgl. Schroeder & Stölting 2005: 64).

Anhand des Türkischen soll exemplarisch gezeigt werden, was problematisch ist bei der Bewertung sprachlicher Produktionen in einer Erstsprache in der Migrationssituation bezüglich ihrer „Richtigkeit“. In Westeuropa, wo das Türkische eine der größten Minderheitssprachen darstellt, kann man von einem eigenen sich entwickelnden türkischen Dialekt sprechen (vgl. Rehbein 2001). Dieser Dialekt zeichnet sich dadurch aus, dass Strukturelemente des gesprochenen Türkisch generalisiert werden, dass Strukturen mit Entsprechung in der Zweitsprache generalisiert werden, dass die anatolischen Dialekte der ersten MigrantInnengeneration nivelliert werden und dass lexikalische Entlehnungen stattfinden. Außerdem handelt es sich etwa in Deutschland bei der Gruppe der Türkisch-Sprechenden um eine äußerst heterogene Gruppe, sodass es unterschiedlichste Varietäten des Türkischen zu erwerben gibt, von Dialekten, die in der Türkei gesprochen werden bis zu den erwähnten westeuropäischen Dialekten (vgl. Schroeder & Stölting 2005: 65).

Schlussfolgerungen

Das Vorgehen für eine Sprachstandserhebung, die auch bilingualen Kindern gerecht wird, könnte laut Reich (2005a: 165) im Sinne der pädagogischen Inklusion folgendermaßen aussehen: Zuerst sollte ein möglichst unaufwendiges Sprachscreening von allen Kindern egal welcher Herkunft erfolgen, inklusive einer Abfrage sonstiger Sprachkenntnisse. Daran anschließend können für diejenigen Kinder, die niedrige Screening-Werte aufweisen, Sprachprofile für Deutsch und für die eventuelle jeweilige Herkunftssprache erstellt werden. Anhand der Profile können dann Fördermaßnahmen oder weitere notwendige Diagnostik eingeleitet werden.

1.4 Untersuchte Komponenten - Basisqualifikationen

Wenn es nun darum geht, „Sprache“ zu untersuchen und zu beschreiben, gibt es unterschiedliche Auffassungen davon, was im Vordergrund zu stehen hat. Meist liegt der Fokus auf „Grammatik“ und „Wortschatz“ einer Sprache und auf der Aussprache. Das heißt, einzelne Teilbereiche werden isoliert erfasst und daraus werden Rückschlüsse auf Sprache als Ganzes gezogen. Es muss aber beachtet werden, dass Sprachaneignung ein weitaus komplexeres Geschehen ist. Nicht nur die Formelemente wie Morphologie, Syntax, Lexikon und Phonologie müssen angeeignet werden, sondern auch, was man mit diesen Elementen machen kann. Ehlich und KollegInnen (2008) fassen die sogenannten Basisqualifikationen, die Sprache ausmachen, in einem Qualifikationsfächer zusammen. Dadurch soll sichtbar gemacht werden, dass Sprache ein umfassendes gesellschaftliches Handlungsmittel darstellt und dass einige der Teilbereiche weniger in der Forschung beachtet werden als andere: Morphologisch-syntaktische und phonische Qualifikationen sind sehr stark beforscht, Semantik schon weniger und bezüglich der pragmatischen und diskursiven Qualifikation ist die Forschung noch in einem Anfangsstadium. Die literale Kompetenz ist in Teilbereichen sehr detailliert erforscht.

Die einzelnen Basisqualifikationen werden im Folgenden dargestellt, jeweils mit Bezug auf deren Aneignung in einer Zweitsprache und auf Aspekte, die bezüglich Diagnostik spannend sind.

1.4.1 Phonische Basisqualifikation

Die phonische Basisqualifikation bildet die Basis für sprachliche Kommunikation im mündlichen Bereich. Ohne die Aneignung der phonischen Qualifikation kann die Lautsprache als Ganzes nicht angeeignet werden. Hierunter fallen Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern sowie die Wahrnehmung und Produktion von wortübergreifender Intonation (vgl. Ehlich 2005: 23; Ehlich et al. 2008: 19).

Die Aneignung der phonischen Qualifikation beginnt bereits pränatal und die meisten Kinder haben sich mit drei Jahren die wesentlichen Aspekte angeeignet. Für Kinder, die mit einer anderen Herkunftssprache aufwachsen und Deutsch als Zweitsprache erwerben, spielen der Kontakt mit der L2 und das Alter des Kontaktbeginns eine große Rolle, wie schon in Kapitel 1.3.1. deutlich wurde. Für im deutschsprachigen Raum aufwachsende Kinder mit anderer Erstsprache, die nur wenig Kontakt mit dem Deutschen haben, ist eine langsamere Entwicklung des deutschen Lautsystems normal. Es ist aber anzunehmen, dass spätestens nach zweijährigem Kindergartenbesuch die Aussprache des Deutschen unauffällig sein sollte. Wird das Deutsche jedoch als sukzessive L2 erworben, wird meist die Aneignung der einzelnen Laute des Deutschen vom Lautsystem der L1 beeinflusst (vgl. Falk, Bredel & Reich 2008: 37).

Diagnostisch sind während des ersten Lebensjahres die Unterscheidung zwischen erstsprachlichen und nicht-erstsprachlichen lautlichen Kontrasten und der Beginn des kanonischen Lallens mit zehn Monaten interessant. Während des dritten Lebensjahres sollen die lautlichen Strategien von Kindern beobachtet werden, da sie ab einem gewissen Alter (4;0) als Indikatoren für Sprachaneignungsverzögerungen dienen können (vgl. Falk et al. 2008: 40).

1.4.2 Pragmatische Basisqualifikationen I und II

Die pragmatische Basisqualifikation stellt die kommunikative Basis für die Aneignung von Sprache dar. Die pragmatische Qualifikation I besteht darin, bei anderen Personen durch deren Einsatz von Sprache ihre Handlungsziele zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren und auch selbst Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einzusetzen (vgl. Ehlich 2005: 12; 23). Elementare sprachliche

Handlungsmuster werden vom Kind durch die frühe Interaktion mit den engsten Bezugspersonen wie Eltern und Geschwistern erworben. In diesem Zusammenhang hat die *Theory of mind* Bedeutung: Kinder lernen mit zunehmendem Alter, zwischen der eigenen Perspektive und der des/r Interaktionspartners/-partnerin zu unterscheiden und dies auch sprachlich umzusetzen (vgl. Ehlich et al. 2008: 19).

Die pragmatische Basisqualifikation II umfasst die pragmatischen Kompetenzen des Kindes, die bei Eintreten in eine Bildungsinstitution (also in den Kindergarten und dann in die Schule) wichtig werden. Es stellt einen wichtigen Schritt für die Entwicklung dar, wenn angemessene sprachliche Mittel für den Einsatz in anderen sozialen Wirkungsbereichen als der Familie angeeignet werden. Misslingt diese Aneignung, muss mit sozialisatorischen Entwicklungsstörungen gerechnet werden (vgl. Ehlich 2005: 24; Ehlich et al. 2008: 20).

Die kognitiven und sozialen Fähigkeiten, die notwendig sind, um die pragmatischen Basisqualifikationen zu erwerben, werden zwar durch Sprache ausgelöst und sichtbar gemacht, sind aber nicht an eine bestimmte Einzelsprache gebunden. Für Kinder, die bilingual aufwachsen, bedeutet das, dass gewisse Fähigkeiten zuerst in einer der beiden Sprachen angeeignet werden können und dann in der anderen zu Geltung gebracht werden. Auch bei sukzessivem Erwerb können die grundlegenden Sprechhandlungen im Medium der Erstsprache erworben werden und dann für die Kommunikation in der L2 zur Verfügung stehen. Dieser Vorgang kann auch umgekehrt verlaufen, nämlich dann, wenn institutionell geprägte Sprechhandlungen eher im Medium der L2 angeeignet werden und dann auch in der L2 verwendet werden können (vgl. Trautmann & Reich 2008: 43f).

Allgemein ist für die Sprachstandserhebung im Bereich der Pragmatik wichtig, dass das spezifisch Sprachliche im Fokus liegt und nicht nur allgemeine soziale Kompetenzen. Es ist außerdem zu empfehlen, die Erhebung in authentischen Situationen vorzunehmen, das bedeutet auch, dass sich in diesem Fall Beobachtungen besser eignen als etwa Tests (vgl. Trautmann & Reich 2008: 48).

Für die Diagnostik des Sprachstandes bei mehrsprachigen Kindern ist bezüglich pragmatischer Qualifikation aufschlussreich, das Verhältnis zwischen der sprachlichen Handlungsfähigkeit und den verfügbaren sprachlichen Mitteln zu betrachten. Es kann vorkommen, dass zwar eine altersangemessene sprachliche Handlungsfähigkeit bereits angeeignet wurde, aber die ungenügenden lexikalischen und grammatischen Mittel der L2 deren Ausführung erschweren. Dies kann positive oder negative Auswirkungen

haben: Einerseits kann diese Diskrepanz als Ansporn dienen, sich die noch ungenügenden Mittel anzueignen, andererseits kann es dazu führen, dass sich ein Kind mit sehr einfachen Formen der Ausführung begnügt und darin von Bezugspersonen bestärkt wird. Diagnostisch bedeutet das, dass im Falle unzureichender sprachlicher Handlungsfähigkeit in der L2 die L1 ebenfalls beobachtet werden sollte, um festzustellen, ob insgesamt eine verzögerte Sprachaneignung stattfindet oder nur die sprachlichen Mittel der L2 noch nicht ausreichend angeeignet sind (vgl. Trautmann & Reich 2008: 43f; 48).

1.4.3 Semantische Basisqualifikation

Die semantische Basisqualifikation besteht darin, sprachliche Ausdrücke Elementen der Wirklichkeit und der Vorstellung zuzuordnen sowie diese produktiv und rezeptiv zu kombinieren. Sie wird am deutlichsten sichtbar in der Wörteraneignung, umfasst aber noch vieles mehr, da sie oft auch intensiv verbunden ist mit kognitiven und emotiven mentalen Strukturen (vgl. Ehlich 2005: 12; 23). Begriffsbildung, die Übertragung von Bedeutungen (bei Metaphern und Redewendungen) und die Ermittlung von Satzbedeutungen fallen ebenfalls in den Bereich der semantischen Basisqualifikation. Kinder beginnen mit etwa einem Jahr, erste Wörter zu produzieren, die Entwicklung des Wortschatzes kann jedoch in bestimmten Bereichen bis ins Erwachsenenalter hinein weitergehen (vgl. Ehlich et al. 2008: 19f).

Bei Kindern, die eine Zweitsprache erwerben, kann der Umfang des jeweiligen Wortschatzes je nachdem variieren, wie sehr das Kind an Kommunikationssituationen in beiden Sprachen teilhat. Es besteht außerdem die Möglichkeit des Transfers: Bedeutungsmöglichkeiten, die in einer der Sprachen verfügbar sind, können in der anderen leichter angeeignet werden. Allerdings gilt dies eher für Einzelkonzepte, bei wortschatzbezogenen Differenzierungs-, Abstrahierungs- und Strukturierungsprozessen sieht der Verlauf anders aus (vgl. Komor & Reich 2008: 50).

Vergleiche zwischen den Sprachen sind im Bereich der Semantik nur bedingt möglich. Bei früh angeeigneten Inventaren, also bei einfachen Bezeichnungen für Gegenstände, Personen und Vorgänge, kann man davon ausgehen, dass sie in den meisten Sprachen ähnlich aufgebaut sind und es Sinn machen kann, die verschiedenen Themenfelder eines Kindes in den beiden Sprachen miteinander zu vergleichen. Bei differenzierten und abstrakten Konzepten und Begriffen gibt es jedoch zwischen den

Sprachen sehr unterschiedliche Einzelkonzepte und strukturelle Unterschiede (vgl. Komor & Reich 2008: 50f).

Diagnostisch hat die Lexikonaneignung in den ersten Lebensjahren große Bedeutung: Die 50-Wort-Schwelle und der daran anschließende Vokabelspurt können frühzeitig dazu dienen, Spätsprechende und eventuell morphologisch-syntaktische Verzögerungen zu identifizieren. Nach dieser Entwicklungsphase macht es jedoch wenig Sinn, das Lexikon quantitativ zu erfassen. Nach dem dritten Lebensjahr beziehungsweise bei Kindern mit sukzessivem L2-Erwerb ab dem zweiten Kontaktjahr wäre es eher empfehlenswert, einige qualitativ definierte Aneignungsprozesse zu untersuchen. Dafür eignen würden sich die lexikalische Differenzierung innerhalb einzelner Wortarten (etwa innerhalb der Verben) oder die lexikalische Besetzung einzelner Themenfelder. Bei Letzterem ist jedoch zu beachten, dass diese bei einzelnen Kindern sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann (vgl. Komor & Reich 2008: 60).

1.4.4 Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

Die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation zeigt sich in der Fähigkeit, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen (vgl. Ehlich 2005: 12).

Diese Qualifikation ist stark sprachtypabhängig, da sich Sprachen in ihrem Grad an Morphologie unterscheiden. Im Deutschen verläuft die Aneignung so, dass in den ersten sechs Lebensjahren die wesentlichen Kompetenzen angeeignet werden, sowohl in der Syntax, in der Morphologie als auch in der Bildung von Wortformen durch Flexion. In der Schulzeit werden noch komplexere syntaktische Phänomene angeeignet, etwa das Passiv (vgl. Ehlich et al. 2008: 20).

Kinder, die Deutsch als L2 erwerben, haben durch die Aneignung morphosyntaktischer Fähigkeiten bereits Kenntnis über das Funktionieren eines Sprachsystems gewonnen und es ist daher typisch, dass die Phase der Ein- und Zweiwortäußerungen rascher abgeschlossen ist als bei einsprachigen Kindern. Je älter die Kinder bei Beginn des L2-Erwerbs sind, desto schneller verläuft die Phase. Die morphosyntaktischen Besonderheiten des Deutschen werden jedoch in ähnlicher Art und Reihenfolge abgearbeitet wie beim L1-Erwerb (vgl. Kemp, Bredel & Reich 2008: 65f).

Diagnostisch sind für die Untersuchung der morphosyntaktischen Basisqualifikationen Längsschnittuntersuchungen empfehlenswert, aufgrund des in Kapitel 1.2.2. beschriebenen u-förmigen Verlaufs. Die Indikatoren dieser Basisqualifikationen sind zwar gut zu identifizieren, doch aufgrund der U-Kurven und der Überlappung von Entwicklungsphasen darf das einmalige Auftreten einer bestimmten sprachlichen Form nicht überbewertet werden (vgl. Kemp et al. 2008: 81).

1.4.5 Diskursive Basisqualifikation

Die diskursive Basisqualifikation betrifft erstens fundamentale Strukturen der sprachlichen Kooperation, nämlich Verfahren des SprecherInnenwechsels, ohne die sprachliche Kommunikation erfolglos bleibt. Im Weiteren besteht die diskursive Qualifikation darin, fähig zu sein, komplexes zweckgerichtetes sprachliches Handeln mit anderen auszuführen. Ein wichtiger Teilbereich ist die Aneignung der Erzählfähigkeit, die sich etwa im Alter von drei Jahren zu entwickeln beginnt und bis ins Schulalter weiter ausgebaut wird (vgl. Ehlich et al. 2008: 20).

Vergleichbar mit der pragmatischen Qualifikation ist die diskursive nicht an eine Einzelsprache gebunden, daher finden auch Transferprozesse statt. Mit kulturellen Einflüssen ist ebenfalls zu rechnen, da viele Kulturen eigene Erzähltraditionen entwickeln. Wie bei den pragmatischen Fähigkeiten ist zu berücksichtigen, dass die Umsetzung der diskursiven Fähigkeiten eine Verfügbarkeit bestimmter sprachlicher Mittel bedingt. Lexikalisches und grammatisches Wissen ist notwendig, um die diskursiven Fähigkeiten auch zeigen zu können. Dies kann bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ein Problem werden, wenn sie sich zwar in ihrer L1 die diskursiven Fähigkeiten angeeignet haben, diese aber aufgrund mangelnder sprachlicher Mittel in der L2 nicht umsetzen können. Doch auch umgekehrt kann es vorkommen, dass Fähigkeiten, die schulisch im Medium der L2 angeeignet werden, für die L1 keine Folgen haben, wenn die Aneignung der L1 insgesamt stagniert (vgl. Guckelsberger & Reich 2008: 84f).

Eine Besonderheit, die sich Zweisprachige zunutze machen können, ist der Sprachwechsel zu diskursiven Zwecken, etwa um bestimmte Personen anzusprechen oder auszugrenzen, um Nebenkommunikationen einzuleiten, um stilistische Kontraste zu schaffen oder um Anderssprachige zu zitieren (vgl. Guckelsberger & Reich 2008: 85).

SprecherInnenwechsel sind diagnostisch nur zu erfassen, wenn sie beobachtet werden. Kulturbedingte Unterschiede müssen berücksichtigt werden (vgl. Guckelsberger & Reich 2008: 92).

Rollenspiele sind im Kindergartenalter gut geeignet, um die Bewältigung diskursiver Aufgaben abzubilden. Die Auswertung gestaltet sich allerdings für praktische Zwecke schwer operationalisierbar (vgl. Guckelsberger & Reich 2008: 92).

Um Erzählkompetenzen diagnostisch zu erfassen, gibt es verschiedene Möglichkeiten, diese können je danach ausgewählt werden, welches diagnostische Ziel sie erfüllen sollen: Das Versprachlichen einer Bildfolge kann Information bringen über HörerInnenbezug und Unterstützungsbedarf, Vollständigkeit, Referenz, Kohäsion, Kohärenz und sprachliche Mittel. Nacherzählen kann zusätzlich die Erfassung der Fähigkeit zur eigenständigen Strukturierung ermöglichen. Gelenktes Erzählen im Kreis kann außerdem besser als die anderen Erhebungsmöglichkeiten die Fähigkeit zur Herstellung des HörerInnenbezugs abbilden, außerdem stellt es eine natürlichere Situation dar. Freies Erzählen im Gespräch ist als Möglichkeit eher auszuschließen, da es für praktische Zwecke weniger geeignet ist aufgrund schwierigerer Handhabung (vgl. Guckelsberger & Reich 2008: 92).

Um die narrativen Fähigkeiten mit Sicherheit einschätzen zu können, soll bei mehrsprachigen Kindern auch die Erstsprache untersucht werden. Die Kategorien können in beiden Sprachen verglichen werden (vgl. Guckelsberger & Reich 2008: 93).

1.4.6 Literale Basisqualifikationen I und II

Die literale Basisqualifikation I betrifft den Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit. Meist im Vorschulalter beginnt das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen und die Umsetzung mündlicher Sprachproduktion in schriftliche und umgekehrt. Auch die ersten Erfahrungen mit Texten gehören dazu (vgl. Ehlich et al. 2008: 20).

Die literale Basisqualifikation II erfasst Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben und den Aufbau schriftlicher Textualität. Hinzu kommt, dass sich durch die Beschäftigung mit Schrift die Sprachbewusstheit entwickelt (vgl. Ehlich et al. 2008: 20f).

Untersuchungen von LernerInnen, die Deutsch als L2 erwerben, belegen, dass Kinder, die vor Schuleintritt ausreichend Kontakt zur L2 Deutsch haben, beim Wortschreiben dieselben Aneignungsschritte durchlaufen wie Kinder, die Deutsch als

L1 erwerben. Das Lautsystem aus der jeweiligen Herkunftssprache scheint für diese Kinder keinen großen Einfluss zu haben. Bei Kindern, die erst später mit Deutsch in Kontakt kommen und die bereits in einer anderen Sprache Lesen und Schreiben gelernt haben, sieht die Lage anders aus. Bei diesen Kindern finden sich Interferenzen aus dem Lautsystem der Erstsprache. Kinder, die Schreiben und Lesen in einem anderen Alphabet als dem lateinischen gelernt haben oder in einer nicht-alphabetischen Schrift, benötigen meist ein halbes Jahr, bis sie sich das lateinische Alphabet angeeignet haben (vgl. Bredel & Reich 2008: 99).

Zur diagnostischen Erhebung der literalen Qualifikation sei hier nichts gesagt, da sich die meisten der Verfahren, die später beschrieben werden, kaum auf diesen Aspekt beziehen, da die Kinder der Zielgruppe noch zu jung sind, um über literale Kompetenzen zu verfügen.

1.5 Verfahrenskonstruktion und Verfahrensarten

Das Kapitel „Verfahrenskonstruktion und Verfahrensarten“ wird zuerst die für die Testkonstruktion wichtigsten Gütekriterien und die Normierung von Testverfahren behandeln. Im Anschluss werden verschiedene Arten von Verfahren dargestellt, mit denen der Sprachstand erhoben werden kann. Die jeweiligen Vor- und Nachteile sollen dabei deutlich gemacht werden.

1.5.1 Normierung und Gütekriterien von Testverfahren

Diagnostik erfolgt immer normorientiert, denn zu diagnostizieren bedeutet zu vergleichen und dazu sind Bezugsmaßstäbe notwendig – also Normen. Mit der Normierung von Testverfahren wird sich der folgende Abschnitt beschäftigen.

Normierung

Es gibt verschiedene Normen, auf die man sich beziehen kann. Ersten gibt es eine *soziale Bezugsnorm*, auf die man sich berufen kann, wenn man die Leistung eines Kindes mit anderen Kindern seiner Referenzgruppe vergleichen will. Die Referenz kann etwa das gemeinsame Alter oder Geschlecht sein. In normierten Testverfahren sind (wünschenswerterweise) Referenzgruppen angegeben, mit denen man die

Testleistungen vergleichen kann. Zweitens gibt es die *kriteriale Bezugsnorm*: Bezogen auf Sprachaneignung bedeutet das, dass es Informationen darüber gibt, zu welchem Zeitpunkt in der Entwicklung gewisse sprachliche Merkmale angeeignet sein sollten. Diese aus dem „normalen“ Aneignungsprozess gewonnenen Informationen dienen also dazu, der Vergleichsmaßstab für die sprachliche Leistung eines Kindes zu sein. Die kriteriale Norm stellt also eigentlich so etwas wie ein Lernziel dar. Drittens besteht die Möglichkeit, eine *individuelle Bezugsnorm* heranzuziehen. Die Leistung eines Kindes kann verglichen werden mit seinem Leistungspotenzial, also um festzustellen, ob der aktuelle Entwicklungsstand eines Kindes dem Niveau seiner Möglichkeiten entspricht. Dieses Leistungspotenzial meint anlagebedingte Voraussetzungen oder auch gewisse Entwicklungsbedingungen. Außerdem kann mittels der individuellen Bezugsnorm ein intraindividueller Vergleich erfolgen, also ein Vergleich einer aktuellen mit einer früheren Leistung eines Kindes (vgl. Kany & Schöler 2007: 85-89).

Um die verschiedenen Testwerte einer Person mit anderen oder auch intraindividuell vergleichbar zu machen, werden sie also normiert: Will man zum Beispiel einen Sprachtest für Fünfjährige normieren, müssen einer repräsentativen Stichprobe von Fünfjährigen die Testitems vorgegeben werden. Dadurch zeichnen sich Häufigkeiten ab, meist in Form einer Normalverteilung. Diese Rohwerte können nun für die Altersgruppe der Fünfjährigen in entsprechende Normwerte wie Prozentränge, T-Werte oder IQ-Werte transformiert werden. Diese normierten Werte ermöglichen es, die Testleistungen verschiedener Kinder derselben Referenzgruppe (in diesem Beispiel die Fünfjährigen) miteinander zu vergleichen. Außerdem ist es dadurch möglich, die Leistungen in den einzelnen Subtests eines Kindes zu vergleichen, also zu sehen, wo die individuellen Stärken und Schwächen liegen (vgl. Kany & Schöler 2007: 110-112).

Wie bereits in Kapitel 1.3.2. dargestellt wurde, gestaltet es sich besonders schwierig, geeignete Normen zu finden für Kinder mit Migrationshintergrund.

Gütekriterien

Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Erstellung und Anwendung von sprachdiagnostischen Verfahren ist der der Gütekriterien. Objektivität, Reliabilität und Validität sind die wichtigsten Kriterien, die ein Verfahren erfüllen sollte, um eine seriöse Diagnose erstellen zu können. Diese Gütekriterien werden nun kurz dargestellt:

Objektivität bedeutet Vergleichbarkeit (vgl. Grimm & Schöler 1985: 9). Mit Objektivität eines Tests ist das Ausmaß gemeint, in dem die Messergebnisse unabhängig sind von der Person, die die Untersuchung vorgenommen hat. Also ist ein diagnostisches Verfahren dann objektiv, wenn verschiedene UntersucherInnen zum gleichen Ergebnis kommen. Im Genaueren sind zu unterscheiden:

- Die Durchführungsobjektivität, auch zu bezeichnen als TestleiterInnenunabhängigkeit. Dabei geht es darum, dass Verhaltensvariationen des/der Testleiters/-leiterin die zu untersuchende Person so wenig wie möglich beeinflussen sollen. Die Instruktionen, also die Durchführung, sollten daher für alle gleich sein.
- Die Auswertungsobjektivität, auch Verrechnungssicherheit genannt, bedeutet, dass im Manual eines Verfahrens so genau festgelegt sein soll, wie die einzelnen Testleistungen zu verrechnen sind, dass alle Auswertenden zu denselben Ergebnissen kommen sollten.
- Die Interpretationsobjektivität beziehungsweise -eindeutigkeit ist dann vorhanden, wenn unterschiedliche Interpretierende anhand der Ergebnisse zu denselben Schlussfolgerungen kommen.

(vgl. Kubinger 2006: 34-43)

Da Messungen fehleranfällig sein können, ist ein weiteres Gütekriterium notwendig, das die Zuverlässigkeit und Exaktheit eines Tests beschreibt. Die *Reliabilität* bezeichnet die Messgenauigkeit eines Tests: Unabhängig davon, was gemessen wird, sollten die Testergebnisse, die unter den gleichen Testbedingungen zu verschiedenen Zeitpunkten von einer Person gewonnen werden, miteinander übereinstimmen. Der Test ist also dann zuverlässig (reliabel), wenn die ermittelten Werte unabhängig sind vom Zeitpunkt der Messung (vgl. Kany & Schöler 2007: 94; Kubinger 2006: 46).

Im Bereich der Sprachstandsdiagnostik ist das Gütekriterium der Reliabilität schwierig zu überprüfen, da hier ein Test, der zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt wird, schon durch entwicklungsbedingte Veränderungen kaum zu denselben Ergebnissen kommen kann (vgl. Kany & Schöler 2007: 94). Die erwünschte Entwicklung steht also in völligem Widerspruch mit dem Konzept der Stabilität (vgl. Grimm & Schöler 1985: 11).

Die *Validität* ist das wichtigste Gütekriterium. Sie beschreibt, inwieweit ein Verfahren tatsächlich das Merkmal misst, das es zu messen beansprucht. Eine Messung ist dann als valide zu bezeichnen, wenn sie das zu messende Merkmal repräsentiert (vgl. Kany & Schöler 2007: 94; Kubinger 2006: 50).

Bei Verfahren, die den Sprachstand messen sollen, ist es oft schwierig, die Validität zu beurteilen. Es stellen sich etwa die Fragen, ob die tatsächliche Sprachfähigkeit untersucht wird oder die verbale Intelligenz oder ob die Testaufgaben das Sprachkonstrukt abbilden, an dem sich die Testkonstruktion orientiert hat (vgl. Kany & Schöler 2007: 94).

Kniffka (2005) betont bei der Entwicklung des Testkonstrukts die Wichtigkeit der Auswahl von Komponenten der Sprachfähigkeit, die die reale Situation abzubilden vermögen und nicht nur eine isolierte Testsituation beschreiben. Korrespondenz zwischen Testaufgabe und Realsituation seien aber nicht das Einzige, was es bei der Gültigkeit eines Verfahrens zu beachten gibt: Es muss explizit gemacht werden, welche Aspekte der Sprachfähigkeit im Fokus der Bewertung liegen, ansonsten besteht die Gefahr (besonders bei Beobachtungen), dass unklar ist, welche Aspekte genau bewertet werden sollen.

Die genannten Gütekriterien und die Normierung sind für gewisse Verfahrenstypen, die im Folgenden aufgezählt werden von größerer Bedeutung als für andere.

1.5.2 Arten von Verfahren zur Sprachstandserhebung

Es bestehen verschiedene Möglichkeiten, wie man den Sprachstand eines Kindes erheben kann. Die zur Verfügung stehenden Verfahren unterscheiden sich unter anderem in ihrer methodischen Vorgangsweise, wie die Sprachdaten erhoben werden können. Die Verfahren können nach verschiedenen Gesichtspunkten in Gruppen eingeteilt werden. Kany und Schöler (2007) beispielsweise unterscheiden Verfahren danach, ob sie befragen, beobachten oder elizitieren. Fried (2004) hingegen unterscheidet die Verfahren nach bildungspolitisch und pädagogisch orientierten Verfahren.

In der vorliegenden Arbeit werden die Verfahren nach ihrer Methodik in Gruppen eingeteilt: Das Spektrum reicht von Schätzverfahren über Beobachtungsverfahren, Profilanalysen oder Tests im engeren Sinn bis zu Computertests. Diese

unterschiedlichen Möglichkeiten, ein Verfahren zu gestalten, sollen nun geschildert werden.

Elternfragebögen/Schätzverfahren

Bei dem Verfahrenstyp Elternfragebögen oder Schätzverfahren wird das Prinzip der Befragung angewendet. Dabei handelt es sich um eine indirekte Methode zur Erhebung von Daten: Die sprachlichen Produktionen der Kinder werden nicht direkt erfasst, sondern über einen Umweg. Eltern oder auch andere enge Bezugspersonen sowie KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen sollen retrospektiv Auskunft über die Sprachaneignung eines Kindes liefern (vgl. Kany & Schöler 2007: 103f).

Diese Art von Verfahren eignet sich besonders in den ersten zwei bis drei Lebensjahren eines Kindes. Bei vier- bis fünfjährigen Kindern jedoch ist es kaum noch möglich, mit Elternfragebögen/Schätzverfahren objektive, reliable und valide Informationen über den Sprachentwicklungsstand zu gewinnen, da der Wortschatz und die Komplexität der kindlichen Sprachkompetenz steigt (vgl. Weinert et al. 2007: 18).

Schätzverfahren weisen aber auch bei jüngeren Kindern Nachteile auf, wie etwa die Tatsache, dass Ereignisse, die bereits einige Zeit zurückliegen, nicht mehr genau genug erinnert werden können. Außerdem kann es vorkommen, dass gewisse Ereignisse nur deshalb genannt werden, weil danach gefragt wird (vgl. Kany & Schöler 2007: 104).

Beobachtungsverfahren

Alltagsbeobachtungen und wissenschaftliche Beobachtungen müssen klar unterschieden werden. Professionelle Beobachtung ist absichtsvolles, zielgerichtetes und aufmerksames Wahrnehmen von Verhaltensweisen und Merkmalen. Es muss bereits vor dem Beobachten festgelegt werden, was und wie etwas beobachtet werden soll. Im Gegensatz zu Alltagsbeobachtungen müssen Beobachtungen, die dazu dienen sollen, professionelle Diagnosen zu stellen, systematischer, objektiver und reliabler sein (vgl. Kany & Schöler 2007: 105).

Beobachtungsverfahren erweisen sich als eine fehleranfällige, schwierige diagnostische Methode. Es gibt besonders für die Beobachtungen im Kindergarten zahlreiche Beobachtungshilfen, durch die eine Erleichterung und auch eine Standardisierung ermöglicht werden sollen (vgl. Kany & Schöler 2007: 108).

Ein Vorteil der Methode der Beobachtung ist der, dass diese besonders in der frühen Kindheit besser geeignet ist, den Sprachstand von Kindern zu erheben, da es in diesem

Alter oft noch an Instruktionsverständnis, Ausdauer und Motivation fehlt, um etwa standardisierte Tests durchführen zu können (vgl. Kany & Schöler 2007: 108).

Ein weiterer Vorteil des Beobachtens ist, dass reales Verhalten erfasst werden kann und keine verzerrten Erinnerungen das Bild verfälschen, wie sie vielleicht bei Schätzverfahren auftreten können (vgl. Kubinger 2006: 170).

Es ist außerdem bei Beobachtungen vorteilhaft, dass die Basisqualifikationen der Kinder dabei nicht zum Zweck der Erhebung voneinander isoliert werden. Es können somit auch pragmatische und diskursive Qualifikationen beurteilt werden, was mit kontrollierteren Erhebungstechniken oft nicht realisierbar ist (vgl. Ehlich 2005: 43f).

Ein Nachteil beim Beobachten liegt darin, dass der/die BeobachterIn Gefahr läuft, Beobachtungsfehler zu begehen. Erwartungen, implizite Persönlichkeitskonzepte, Bedürfnisse, Vorurteile und Einstellungen seitens der beobachtenden Person gegenüber der beobachteten Person können die Beobachtung beeinflussen. Es gibt zahlreiche Beobachtungsfehler, die durch ungenügende Reflexion und fehlendes Bewusstsein des Vorhandenseins der Gefahrenquellen entstehen können. Ein Beispiel stellt der Halo-Effekt dar. Dieser begründet sich darin, dass Menschen dazu tendieren, ein Urteil über eine beobachtete Person zu fällen aufgrund eines besonders hervorstechenden Merkmals dieser Person. Das ist nur ein Beispiel für die vielen Beobachtungseffekte, die vor allem dann auftreten können, wenn ein/eine BeobachterIn nicht ausreichend geschult im Beobachten ist (vgl. Kany & Schöler 2007: 106f).

Profilanalysen

Die Profilanalyse ist eine Methode, bei der quasi-natürliche Sprachaufnahmen („freie Sprachproben“) erhoben und danach analysiert werden, um daraus Schlüsse über den Sprachstand zu ziehen (vgl. Reich 2005a: 157). Die spontansprachlichen Daten sollen in möglichst alltagsnahen Gesprächen erhoben werden (vgl. Grieshaber 2006: 7).

Eine Profilanalyse unterteilt sich in vier Arbeitsschritte. Zuerst werden die freien Sprachproben erhoben und mittels Audio/Video-Aufzeichnung dokumentiert. Danach werden die aufgezeichneten Daten transkribiert. Im nächsten Schritt werden die transkribierten Daten ausgewertet mittels Bestimmung der einzelnen Strukturen und Auszählung und Eintragung in Profilbögen. Schlussendlich werden die Daten analysiert und interpretiert (vgl. Heidtmann 1990: 57).

Vorteil der Profilanalyse ist, dass wie mittels Beobachtungen diskursive und pragmatische Qualifikationen in natürlichem oder quasi-natürlichem Kontext erhoben

werden können und die Qualifikationen nicht voneinander isoliert erhoben werden müssen. Im Gegensatz zu Beobachtungen findet die Auswertung der Profilanalyse jedoch nachträglich statt, was sie einerseits genauer, aber dadurch auch aufwendiger werden lässt (vgl. Ehlich 2005: 44).

Heidtmann (1990) sieht es als einen Nachteil der Profilanalyse, dass das Problem der Vergleichsnorm schwierig zu lösen sei. Als Vorteil kann gesehen werden, dass ein Überblick über den Entwicklungsstand eines Kindes im Sinne einer genauen Phasenzuordnung geschaffen werden kann.

Ein Nachteil der Profilanalyse ist auch, dass ein hoher Zeitaufwand zu bewältigen ist, um ein Spontansprachdatensample zu erhalten, da es mindestens 15 Minuten lang sein sollte, aber besser noch länger. Außerdem müssen die AnwenderInnen der Profilanalyse fundierte linguistische Kenntnisse besitzen, um die Kodierung durchzuführen (vgl. Grieshaber 2006: 7).

Einschränkend ist bei der Anwendung der Profilanalyse zu beachten, dass nur die Sprachproduktion untersucht werden kann, die rezeptive Komponente wird ausgeklammert (vgl. Roos & Schöler 2007: 532)

Tests

Tests unterscheiden sich von den bisher genannten Verfahrensarten in einem wesentlichen Punkt: Die zu beurteilenden Leistungen werden in der Testsituation elizitiert. Bei den vorher genannten Arten der Erhebung werden natürlich vorkommende Situationen als Datengrundlage verwendet. Auf die Vor- und Nachteile dieses Unterschieds wird später noch eingegangen.

Tests sind wissenschaftliche Verfahren, die Merkmale, die nicht direkt beobachtbar sind, erfassen sollen, wie etwa die Sprachfähigkeit. Daher werden bei einem Test Aufgaben/Items vorgelegt, die ein bestimmtes Merkmal indirekt erfassen sollen. Die Bearbeitung dieser Items soll dann Rückschlüsse möglich machen auf die Ausprägung des Merkmals bei der Person, die getestet wurde (vgl. Kany & Schöler 2007: 109).

Tests können sich in dem Grad unterscheiden, inwieweit sie die Gütekriterien und die Normierung berücksichtigen: Bei *standardisierten Tests* ist es besonders wichtig, dass sie die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen. Im Gegensatz dazu gibt es auch *informelle Tests*, die diese Gütekriterien eher außer Acht lassen, da sie meist nur auf eine kriteriale Norm Bezug nehmen (vgl. Kany & Schöler 2007: 109).

Eine weitere Form von Tests sind *Screenings*. Sie sind standardisiert, aber sie basieren darauf, dass keine Vergleiche zu anderen Kindern gezogen werden, sondern dass ein kritischer Leistungswert festgelegt wird und dass dieser Wert die Grenze darstellt, ob ein Risiko besteht oder nicht (vgl. Kany & Schöler 2007: 114). Die Anwendung von Screening-Verfahren ist leichter als die von standardisierten Tests und zeitökonomischer. Screenings sollen dazu dienen, in einem ersten Schritt grob „Risikokinder“ herauszufiltern (vgl. Kany & Schöler 2007: 146).

Tests, die zur Sprachstandserfassung dienen, können auch inhaltlich unterschieden werden. Laut Fried (2004) können sie in zwei Arten eingeteilt werden: allgemeine Sprachentwicklungstests und spezielle Sprachleistungstests.

Allgemeine Sprachentwicklungstests sollen darüber Aufschluss geben, wie die generelle Sprachfähigkeit eines Kindes einzuschätzen ist. Solche Tests enthalten also meist mehrere Subtests, mit denen unterschiedliche Sprachebenen (oder Basisqualifikationen in Bezug auf Ehlich 2005) untersucht werden, die als repräsentativ für Sprache als Ganzes gelten. Welche Teilbereiche das sind, hängt davon ab, welche Theorie dem Test zugrunde liegt oder von messmethodischen Überlegungen. Dadurch kommt zustande, dass sich allgemeine Sprachentwicklungstests hinsichtlich Art und Anzahl der Subtests stark unterscheiden (vgl. Fried 2004: 50).

Im Gegensatz dazu sollen *Spezielle Sprachleistungstest* einzelne Sprach(teil)leistungen erheben. Meist sind das Teile, denen von praktischer und/oder wissenschaftlicher Seite besondere Wichtigkeit zugemessen wird (vgl. Fried 2004: 61).

Ein Vorteil von Tests beispielsweise gegenüber Beobachtungsverfahren ist der, dass man nicht nur *Sprachäußerungen* zur Beurteilung verfügbar hat, sondern dass auch das *Sprachverständnis* untersucht werden kann (vgl. Kany & Schöler 2007: 121).

Ein Vorteil von Tests gegenüber Beobachtungen und Einschätzungen ist auch der, dass bestimmte Verhaltensweisen elizitiert werden, die spontan eher selten auftreten und damit in natürlichen Situationen nicht oder nur schwierig beobachtbar wären (vgl. Kany & Schöler 2007: 109). Dies lässt jedoch auch einen Nachteil von Tests anklingen: Bei der Testsituation handelt es sich um eine wenig authentische Situation. Bredel (2005) verweist hier auch auf die Wichtigkeit der Unterscheidung von Spontansprache und Testsprache.

Der sinnvolle Einsatz von Tests hängt auch vom Alter des Kindes ab. Vor Beginn des dritten Lebensjahrs macht es wenig Sinn, Tests anzuwenden.

Beobachtungsverfahren sind in diesem Alter Tests vorzuziehen (vgl. Kany & Schöler 2007: 143f).

Computertests

Für Kinder und Jugendliche ist der Einsatz computerunterstützter Diagnostik interessanter als bei heutigen Erwachsenen. Letztere sind als Kinder noch nicht mit Computern so vertraut geworden, wie es heutzutage der Fall ist. Heute lernen Kinder sehr früh den Umgang mit Computern kennen, oft schon vor Schuleintritt. Die Handhabung des Eingabemodus (Maus) ist kaum problematisch. Außerdem gehört der Computer heute für Kinder zu ihrem Alltag und ist allgemein bekannt (vgl. Fäh & Hänsgen 2007: 152).

Einer der Vorteile beim Einsatz von Computertests bei Kindern ist der, dass sie spielerisch gestaltet werden können und dadurch die Aufmerksamkeit und Motivation gesteigert werden kann (vgl. Fäh & Hänsgen 2007: 140).

Ein Vorteil der computergestützten Diagnostik gegenüber klassischen Papier-Bleistift-Tests ist auch, dass Items immer einzeln dargeboten werden können, was bei Papier-Bleistift-Tests oft aus ökonomischen Gründen nicht möglich ist. Dadurch kann ebenfalls die Aufmerksamkeit aufgrund von weniger Ablenkungen erhöht werden (vgl. Fäh & Hänsgen 2007: 143).

Die Testung kann mit dem PC interaktiv verlaufen und dadurch adaptiv sein (vgl. Fäh & Hänsgen 2007: 141).

Durch die Interaktivität ist es außerdem möglich, das Instruktionsverständnis sicherzustellen. Anhand des interaktiven Lösens von Übungsbeispielen kann ausgeschlossen werden, dass niedrige Testleistungen durch geringes Verständnis zustande gekommen sind (vgl. Fäh & Hänsgen 2007: 143).

Ein Nachteil von Testungen mit dem PC ist wohl, dass es nicht möglich ist, produktive Leistungen des Kindes zu erfassen. Allgemein werden auch pragmatische und diskursive Qualifikationen schwierig zu erfassen sein.

Nachdem nun auf die verschiedenen Aspekte eingegangen wurde, nach denen die Verfahren in der vorliegenden Arbeit beurteilt werden sollen, werden die Verfahren im folgenden Teil dargestellt.

2. VERFAHREN ZUR SPRACHSTANDSDIAGNOSTIK

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden nun einzelne Verfahren zur Sprachstandsbestimmung dargestellt. Nach einer kurzen Beschreibung werden sie jeweils nach den Punkten analysiert, die im ersten Teil der Arbeit diskutiert wurden. Das heißt, die Charakterisierung der vorgestellten Verfahren erfolgt anhand dieser Punkte:

- Der Zeitpunkt, in der das Verfahren erstellt wurde, soll deutlich werden anhand der Darstellung in chronologischer Reihenfolge der Erscheinungsdaten.
- Theoretischer Hintergrund:
Ist überhaupt ein theoretischer Hintergrund erkennbar und wenn ja, ist er linguistisch orientiert?
- Zwei- oder Mehrsprachigkeit:
Berücksichtigt das Verfahren die eventuelle Zweisprachigkeit eines Kindes? Wird explizit davon Abstand genommen, Mehrsprachigkeit zu erfassen oder explizit dafür plädiert? Wenn ja, wie sieht die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdiagnostik aus? Wie sind die Normen angelegt?
- Basisqualifikationen:
Welche Basisqualifikationen, die nach Ehlich (2005) definiert wurden, erfasst das Verfahren? Erfasst es nur wenige und gibt vor, die gesamte Sprachfähigkeit zu erfassen?
- Sind die Gütekriterien erfüllt und gibt es Normen?
- Um welche Art von Verfahren handelt es sich?

2.1 Darstellung der Verfahren¹

Die hier vorgestellte Auswahl an Verfahren erhebt keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit. Die Auswahl erfolgte nach Bekanntheit, Aktualität und Verfügbarkeit der Verfahren. Es sei darauf hingewiesen, dass auch bei Fried (2004), Kany und Schöler (2007), Lüdtke und Kallmeyer (2007) sowie Schnieders und Komor (2005) ausführliche Überblicke über Sprachstandserhebungsverfahren dargestellt werden, sie orientieren sich jeweils an unterschiedlichen Gesichtspunkten.

Manche Verfahren waren im Rahmen der Arbeit leider nicht zugänglich, wie etwa *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen* (SISMIK) (Ulich & Mayr 2004), das für die vorliegende Arbeit interessant gewesen wäre.

Einer der ersten Tests, der sich der Sprachentwicklungsdiagnostik widmen wollte, soll hier zwar erwähnt, aber nicht näher dargestellt werden. Es handelt sich um den *Psycholinguistischen Entwicklungstest* (PET) von Angermaier (1977). Auf ihn soll nicht weiter eingegangen werden, da das inhaltliche Konzept veraltet ist und eher der kognitive als der sprachliche Entwicklungsstand überprüft wird (vgl. Kany & Schöler 2007: 122).

HSET – Heidelberger Sprachentwicklungstest.²

Grimm, Hannelore & Schöler, Hermann (1978). Braunschweig: Westermann.

Beschreibung

Mit dem *Heidelberger Sprachentwicklungstest* (HSET) soll bei drei- bis neunjährigen Kindern „in altersadäquater Weise der aktuelle Sprachentwicklungsstand“ erfasst werden und es soll darüber Information gewonnen werden, „bis zu welchem

¹ Anmerkung: Bei der Darstellung der Verfahren werden sämtliche beschreibende Angaben dem jeweiligen zugehörigen Handbuch entnommen. Daher werden keine Literaturangaben im Text vorgenommen, das Zitat ist in der Überschrift erkennbar. Quellen außerhalb des Handbuchs zum Verfahren werden explizit markiert.

² Eine 2. Auflage aus dem Jahr 1991 liegt vor. Diese war jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht zugänglich.

Komplexitätsgrad grundlegende Aspekte der sprachlichen Fähigkeit eines Kindes entwickelt sind“.

Der HSET setzt sich aus 13 Subtests zusammen. Diese können je einer von fünf Gruppen zugeordnet werden:

„SATZSTRUKTUR“

- „Verstehen grammatischer Strukturformen (VS)“

Die Fähigkeit, komplexe Sätze zu verstehen soll erhoben werden, indem das Kind mit einzelnen Sätzen dazu aufgefordert wird, bestimmte Situationen mit Spielfiguren nachzustellen. Die Handlungsabfolge und die Unterscheidung von Subjekt und Objekt sind hier besonders relevant für die Bewertung.

- „Imitation grammatischer Strukturformen (IS)“

Vorgesprochene Sätze müssen korrekt nachgesprochen werden. Hier sollen sowohl die phonologische wie auch die syntaktische Korrektheit bewertet werden.

„MORPHOLOGISCHE STRUKTUR“

- „Plural-Singular-Bildung (PS)“

Anhand von Bildvorlagen soll zu vorgesprochenen Wörtern der Singular beziehungsweise der Plural gebildet werden, um zu überprüfen, ob die semantische Unterscheidung in Singular/Plural morphologisch gekennzeichnet werden kann. Bei einem Großteil der Items handelt es sich um Kunstwörter, um die Reproduktion von isoliert gelernten Wörtern zu kontrollieren.

- „Bildung von Ableitungsmorphemen (AM)“

Von einem „Stammwort“ aus sollen wieder anhand von Bildvorlagen regelhafte Ableitungen gebildet werden, auch hier handelt es sich zu einem großen Teil um Kunstwörter.

- „Adjektivableitungen (AD)“

Es sollen „auf einer Dimension wahrgenommene Unterschiede sprachlich regelhaft“ gebildet werden, indem das Kind zu vorgesprochenen Wörtern (meist Kunstwörtern) Adjektive und dann die entsprechenden Komparative und Superlative bildet.

„SATZBEDEUTUNG“

- „Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze (KS)“

Das Kind soll in vorgesprochenen Sätzen ein semantisch unpassendes Wort erkennen und korrigieren. Dieser Subtest wird erst ab fünf Jahren durchgeführt.

- „Satzbildung (SB)“

Aus zwei oder drei vorgegebenen Wörtern soll ein Satz gebildet werden. Es wird nach semantischen und syntaktischen Kriterien bewertet.

„WORTBEDEUTUNG“

- „Wortfindung (WF)“

Mit diesem Subtest soll geprüft werden, wie das Lexikon semantisch organisiert ist anhand der Aufgabe, dass das Kind zu jeweils drei vorgesprochenen Wörtern ein viertes dazu passendes Wort finden soll.

- „Begriffsklassifikation (BK)“

Das Kind soll zu vorgegebenen Oberbegriffen jeweils dazu passende vorgegebene Abbildungen auswählen. Es soll damit überprüft werden, „auf welcher semantisch-kognitiven Strukturierungsebene Kinder zu operieren in der Lage sind“.

„INTERAKTIVE BEDEUTUNG“

- „Benennungsflexibilität (BF)“

Es wird die Fähigkeit geprüft, über unterschiedliche Formen der Anrede einer Person (auf einer Bildkarte) die Struktur interpersonaler Beziehungen zu markieren. Dazu muss das Kind bereits zur Rollenübernahme fähig sein. Dieser Subtest wird erst ab fünf Jahren durchgeführt.

- „In-Beziehung-Setzung von verbaler und nonverbaler Information (VN)“

Das Kind muss anhand von vier abgebildeten Gesichtern mit je verschiedenen Gefühlsäußerungen zu vorgesprochenen Äußerungen das richtige Gesicht auswählen. Hierfür ist Empathie notwendig.

- „Enkodierung und Rekodierung gesetzter Intentionen (ER)“

In diesem Subtest soll das Kind auf einen sprachlich vorgegebenen Inhalt in einer anderen Rolle adäquat reagieren. Dieser Subtest wird erst ab fünf Jahren durchgeführt.

„INTEGRATIONSSTUFE“

- „Textgedächtnis (TG)“

Ein zuvor vorgelesener Text soll nach einiger Zeit reproduziert werden. Es wird hier Wert gelegt auf die semantische und syntaktische Korrektheit.

Eine Besonderheit in der Bewertung der Leistungen ist, dass die Reaktionen des Kindes bei den meisten Subtests nicht nur nach dem Schema Richtig/Falsch bewertet werden,

sondern dass bei der Punktevergabe dreistufig vorgegangen wird: 0-1-2. Grimm und Schöler (1978) begründen dieses Vorgehen damit, dass die Sprachentwicklung keinem „Alles-oder-Nichts-Prinzip“ folge, sondern über Zwischenstufen ablaufe. Dadurch können also Reaktionen mit einem Punkt bewertet werden, die als angemessene Entwicklungszwischenform gelten.

Die Rohwerte können in T-Werte und Prozentränge umgewandelt werden. Nach der Auswertung kann an einem Sprachprofil abgelesen werden, wo die jeweiligen Schwächen und Stärken eines Kindes liegen.

Theoretischer Hintergrund

Grimm und Schöler (1978) führen an, dass als theoretische Grundlage des HSET gesicherte gegenwärtige Erkenntnisse aus Linguistik und Entwicklungspsychologie herangezogen wurden. Dabei muss beachtet werden, dass die damals „gegenwärtigen“ Erkenntnisse schon über 30 Jahre alt sind, es sich also um veraltete Theorien handelt.

Sie unterscheiden „Sprache“ in zwei Ebenen: System und Handlung oder anders ausgedrückt sprachlich-linguistische Kompetenz und sprachlich-pragmatische Kompetenz. Für ersteres wenden sie die linguistische Grammatiktheorie an, unter anderem wird auf Chomsky Bezug genommen. Für die sprachlich-pragmatische Kompetenz beziehen sich die AutorInnen auf die interpersonelle Grammatik oder Pragmatik.

Schließlich werden auch noch Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie herangezogen, um „allgemeine Prinzipien des Spracherwerbs“ herauszuarbeiten, die besonders relevant sind für die Diagnostik, Prognose und pädagogische Konsequenz von Sprachentwicklungstests.

Besonders interessant ist hier auch, wie bereits in der Beschreibung des Tests angegeben wurde, dass systematische Abweichungen der kindlichen Sprache von der Zielsprache entwicklungsspezifisch zu bewerten sind und nicht nur nach einem Richtig/Falsch-Muster.

Die Autorin und der Autor weisen weiters auf die Wichtigkeit hin, Verständnis und Produktion ausreichend zu testen, um ein ganzheitliches Bild des Sprachstands eines Kindes zeigen zu können.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird im Manual nicht angesprochen, es findet keine Berücksichtigung statt.

Basisqualifikationen

Mit dem HSET können Teile der *phonischen, pragmatischen, semantischen, morphologisch-syntaktischen* und *diskursiven* Basisqualifikation überprüft werden.

Gütekriterien

Der HSET wurde Ende der 1970er an insgesamt 791 Kindern *normiert*. Die Normen wurden in der zweiten Auflage nicht erneuert.

Die *Objektivität* wurde teilweise geprüft, nämlich die Auswertungsobjektivität mittels Interraterkorrelationen, die bis auf den Subtest ER sehr hoch übereinstimmten. Weiters werden zahlreiche Auswertungshilfen und -beispiele im Manual angegeben, die die Auswertung erleichtern. Die Durchführungsobjektivität sollte durch die genauen Instruktionsangaben gegeben sein. Auch die Interpretationsobjektivität sollte durch die standardisierten Normangaben mittels T-Werten und Prozenträngen und Interpretationshilfen gewährleistet sein.

Die *Reliabilität* wurde untersucht, sie ist zufriedenstellend.

Die *Validität* wurde laut Fried (2004) ebenfalls in mehreren Untersuchungen erforscht und die Konstruktvalidität gilt als gesichert.

Art des Verfahrens

Der HSET ist ein standardisierter Test. Er dient dazu, einen Überblick über den gesamten Sprachstand zu gewinnen, es handelt sich daher um einen allgemeinen Sprachentwicklungstest.

Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) bei Kindern im Alter von 3 ½ bis 4 Jahren bei der U8.

Heinemann, Manfred & Höpfner, Christel (1993). Weinheim: Beltz.

Beschreibung

Das *Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV)* bei Kindern im Alter von 3 ½ bis 4 Jahren ist dazu gedacht, eine Sprachentwicklungsverzögerung so früh wie möglich zu erfassen, um Therapiemaßnahmen einleiten zu können. Das Screening-Verfahren besteht aus fünf Subtests. Neben den sprachlichen Fähigkeiten soll auch die Mitarbeit des Kindes bewertet werden.

- „Sprachverständnis für Oberbegriffe“

Dem Kind wird eine Abbildung mit je drei Tieren, Speisen und Spielsachen vorgelegt. Um das Sprachverständnis für Oberbegriffe zu erfassen soll das Kind nun auf die Aufforderungen reagieren, jeweils auf alle abgebildeten Tiere, Speisen oder Spielsachen zu zeigen. Wenn in dieser Aufgabe mehr als ein Fehler gemacht wird, soll auf dem Protokollbogen der Subtest als „auffällig“ gewertet werden. Auch wenn die Mitarbeit bei mehr als einer Aufgabe verweigert wird, soll dies vermerkt werden.

- „Wortschatz“

Anhand von Bildern soll das Kind Adjektive, Verben oder Substantive produzieren. Bei mehr als drei Fehlern soll das Kind in diesem Untertest als „auffällig“ eingestuft werden. Die Mitarbeit wird als verweigert angesehen, wenn mehr als drei Aufgaben verweigert werden.

- „Nachsprechen von Sätzen“

Das Kind soll vorgesprochene Sätze reproduzieren, wobei jeder nicht wörtlich nachgesprochene Satz als falsch bewertet wird, „dialektale Abweichungen und falsche Artikulation“ werden jedoch nicht als Fehler angesehen. Mehr als ein Fehler wird als „auffällig“ bewertet, die Mitarbeit wird bei Verweigerung von mehr als einer Aufgabe als „verweigert“ beurteilt.

- „Artikulation“

Dem Kind werden Bildkarten vorgelegt, die es benennen soll.

Hier sollen bestimmte Laute beobachtet werden, wenn diese ausgelassen oder ersetzt werden, gilt dies als Fehler. Die Einstufung erfolgt wie beim vorhergehenden Subtest.

- „Sprachverständnis für Aufforderung“

Mithilfe eines Spielgeräts (Kipplaster) soll das Kind Aufforderungen nachkommen. Die Bewertung erfolgt wie bei den vorhergehenden Subtests.

Wenn das Kind in mehr als einem Bereich auffällig sein sollte oder die Mitarbeit in mehr als einem Bereich verweigert hat, wird eine ärztliche, möglichst phoniatrische und logopädische Untersuchung angeraten.

Theoretischer Hintergrund

In der nur eine Seite langen Testanleitung ist keine linguistische Fundierung erkennbar. Es wird darauf hingewiesen, dass Störungen der Sprachentwicklung in „geradezu erschreckendem Ausmaß“ zunehmen, dementsprechende Quellen werden jedoch nicht genannt.

Heinemann und Höpfner (1993) geben an, das Screening-Verfahren basiere auf „altersentsprechenden sprachlichen Anforderungen aus verschiedenen linguistischen Ebenen, die aber in den einzelnen Bereichen so komprimiert wurden, dass das Verfahren nur als Ganzes einen Aussagewert besitzt“. Einzelergebnisse aus den Subtests können also nicht zur Erfassung von Störungen einzelner Basisqualifikationen verwendet werden.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Auf Mehrsprachigkeit wird in der Testanleitung kein Bezug genommen. Es ist lediglich am Protokollbogen die „Nationalität“ und die „Muttersprache“ des Kindes einzutragen. Konsequenzen daraus sind allerdings keine erkennbar.

Basisqualifikationen

Mit dem Screening-Verfahren SEV können Aspekte der *phonischen*, *pragmatischen* und *semantischen* Basisqualifikation untersucht werden.

Gütekriterien

Hinsichtlich der Gütekriterien ist die Auskunft in der Testanleitung sehr dürftig.

Eine *Normierung* scheint stattgefunden zu haben mittels einer Erprobung des Verfahrens an 288 Kindern. Mit diesen Kindern sei sowohl das hier besprochene Screening SEV durchgeführt worden, als auch eine „ausführliche Sprachdiagnostik“. Wie diese jedoch ausgesehen hat, wird nicht geschildert. Es wird auch nicht klar, weshalb die AutorInnen dadurch zu dem Schluss kommen, das Verfahren sei geeignet, zwischen Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung und Kindern mit unauffälliger Sprachentwicklung zu differenzieren. Die *Validität* des Verfahrens ist also fraglich. Ebenso fraglich ist die Behauptung validiert, dass die verweigerte Mitarbeit als Hinweis auf „ganz überwiegend gleichfalls behandlungsbedürftige Sprech- und Sprachstörungen“ zu verstehen sei. Dieser Punkt wird anscheinend aufgrund der „Erfahrungen“ der AutorInnen festgelegt.

Die *Objektivität* des Verfahrens dürfte aber gegeben sein. Die Durchführungsobjektivität ist wegen der vorgegebenen Instruktionen gesichert, die Auswertungsobjektivität aufgrund der vorgegebenen Auswertungsmodalitäten ebenfalls, Untersuchungen dazu wurden aber anscheinend nicht gemacht. Auch die Interpretation der Ergebnisse ist genau vorgegeben: Wenn mehr als ein Subtest als „auffällig“ bewertet wurde, sollen weitere Untersuchungen empfohlen werden.

Untersuchungen zur *Reliabilität* werden leider nicht erwähnt.

Art des Verfahrens

Beim Verfahren SEV handelt es sich um einen Test, genauer gesagt um ein Screening-Verfahren, wie der Name bereits verrät.

Beschreibung

Der *Aktive Wortschatztest für 3-6jährige Kinder* (AWST 3-6) erfasst den aktiven Wortschatz von Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren mithilfe von 82 Bildkarten, auf denen schwarz-weiße Zeichnungen zu sehen sind. Diese Zeichnungen beinhalten Abbildungen von 64 Substantiven (78%), 17 Verben (21%) und einem Adjektiv. Diese Bilder werden dem Kind nacheinander vorgelegt und es wird gefragt, was es auf dem jeweiligen Bild erkennt. Wenn Benennung eines Details gefordert wird, das Kind aber das Objekt im Ganzen benennt, darf auf das Detail gezeigt werden und nochmals eine Antwort gefordert werden. Weitere Hinweise sind jedoch nicht gestattet.

Abweichende Antworten des Kindes sollen wörtlich in den Protokollbogen eingetragen werden. Die spontan richtigen Antworten werden mit einem „+“ gekennzeichnet, die richtigen Antworten auf Nachfrage ebenfalls. Als richtige Antworten werden gewertet: die im Protokollbogen vorgegebenen Item-Namen, Synonyme und alternativ gültige Lexeme, Komposita, die das Ziel-Lexem merkmalsmäßig spezifizieren, und Benennungen von Gegenständen, die das Bild auch darstellen kann (etwa „Krabbe“ statt „Krebs“). Für richtige Antworten wird je ein Punkt vergeben, für falsche keiner. Diese Punkte können dann summiert werden und in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht des Kindes in Prozentränge umgewandelt werden.

Bei einem Prozentrang von 30 oder darunter wird im Manual ein Wortschatztraining empfohlen, bei einem Prozentrang von 16 oder darunter bestehe dringender Förderbedarf.

³ Es gibt inzwischen eine neue Version (AWST-R), die aber leider im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eingesehen werden konnte. Sie unterscheidet sich von der ersten Version darin, dass nicht Zeichnungen, sondern Fotos vorgelegt werden und er eignet sich für Kinder von drei bis fünf Jahren (vgl. Kany & Schöler 2007: 140).

Theoretischer Hintergrund

Der AWST 3-6 basiert auf der Aussage einer diskriminanzanalytischen Untersuchung, dass der aktive Wortschatz am besten dazu geeignet sei, um zwischen nicht-sprachgestörten und sprachgestörten Kindern zu unterscheiden.

Der Wortschatz wird als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Sprachkompetenz/-performanz und Kommunikation definiert. Quantität und Komplexität des aktiven Wortschatzes werden als „guter Indikator für die Sprachentwicklung“ gesehen, Störungen in diesem Bereich lassen auch morphologisch-syntaktische und kommunikative Störungen erwarten.

Im Manual werden zahlreiche Untersuchungen zur Entwicklung des Wortschatzes bei Kindern angeführt, allerdings liegt bei diesen eine Konzentration auf den Altersbereich vor dem Alter von drei bis sechs vor.

Kiese und Kozielski (1996) begründen außerdem, weshalb der größte Teil der Items Substantive sind: Diese könnten ohne Zusammenhang verwendet werden und Objektwörter würden die Basis der Wortschatzentwicklung im Deutschen darstellen. Sie schlussfolgern, dass ein geringer substantivischer Wortschatz einen insgesamt niedrigen Wortschatz aufzeigen kann, da Substantive besonders bei Kleinkindern den größten Teil des gesamten Wortschatzes ausmachen.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Im Manual werden mehrsprachig aufwachsende Kinder in einem Satz erwähnt, sie „haben im Kleinkind- und Vorschulalter kleinere Vokabulare im Vergleich mit einsprachigen“. Daraus werden aber keine Konsequenzen für die Anwendung des AWST 3-6 gezogen.

Basisqualifikationen

Mit dem AWST 3-6 kann die produktive *semantische* Basisqualifikation erfasst werden.

Gütekriterien

Es liegen *Normen* getrennt nach Altersgruppen und Geschlecht vor. Diese wurden anhand von 469 Kindern gewonnen.

Die Durchführungsobjektivität ist gegeben, wenn die Durchführungshinweise genau beachtet werden und keine zusätzlichen Hilfen gegeben werden. Die Auswertungsobjektivität sollte gegeben sein, da die Auswertungshinweise relativ gut

geschildert sind. In einzelnen Fällen können aber vielleicht doch subjektive Unklarheiten auftreten. Durch das Vorliegen von Normtabellen ist die Interpretationsobjektivität gewährleistet.

Die *Reliabilität* wurde geprüft und kann als sehr zufriedenstellend eingestuft werden.

Auch die *Validität* konnte in einigen Untersuchungen belegt werden, einerseits im Vergleich des AWST 3-6 mit konstruktfernen Verfahren, andererseits mit konstruktnahen. Auch die inhaltliche Validität wurde abgesichert.

Art des Verfahrens

Der AWST 3-6 ist ein standardisierter Test. Er fällt in die Kategorie der speziellen Sprachleistungstests.

Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung.
Penner, Zvi (1999). Luzern: Edition SZH/SPC.

Beschreibung

Das *Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung* stellt ein Verfahren zur Erfassung von Grammatikerwerbsstörungen dar, das feststellen soll, ob ein Kind unabhängig vom chronologischen Alter das Sprachentwicklungsalter 2;6 erreicht hat, welches eine kritische Entwicklungsperiode für sich unauffällig entwickelnde Kinder darstellt, in der sie die Grundlagen der Grammatik (Hauptsatz und Nominalphrasenstruktur) erworben haben. Das Verfahren soll somit dazu dienen, Dysgrammatismus zu erkennen.

Es gilt anzumerken, dass das Verfahren im schweizerdeutsch-sprachigen Raum entwickelt wurde.

Das Screeningverfahren wendet die Elizitierungsmethode an und erfasst die Satzstruktur und die Nominalphrase jeweils in eigenen Untertests. Das Verfahren ist folgendermaßen aufgebaut:

„DIE SATZSTRUKTUR“

- „[W] W-Fragen (Frageverstehen)“

Um zu prüfen, ob das Kind das Erfragte in W-Fragen richtig deuten kann,

werden vier Bilder nacheinander dargeboten und jeweils eine kurze Geschichte dazu erzählt. Anschließend wird eine Frage dazu gestellt, die das Kind beantworten soll. Das Merkmal [W] gilt als erworben, wenn mindestens drei der vier Fragen korrekt beantwortet werden.

- „[C] Nebensatzkonjunktionen“

Für die Erfassung des Vorhandenseins von zielsprachlichen Nebensatzeinleitenden Konjunktionen werden Produktionen eliziert, die die Bildung von Relativsätzen mit dem Complementizer *wo* auslösen sollen. Ein „restriktiver Relativsatz“ wird vorgesprochen, dessen Struktur soll das Kind im Folgenden übernehmen, um Bilder zu beschreiben (z.B. „das isch es Chind, *wo* ds Gsicht wäscht“). Für „nicht *wo*-Varietäten“ steht Ergänzungsmaterial für die Bildung von *wenn*-Sätzen zur Verfügung. Das Merkmal gilt als nicht erworben, wenn das Kind die Konjunktion auslässt.

- „[OV] Objektvoranstellung“

Um zu testen, ob das Kind fähig ist, das Objekt im Hauptsatz voranzustellen (z.B. „dieses Buch hat Daniel noch nicht gelesen“), soll die Produktion durch „mildes Modellieren“ ausgelöst werden, indem ein Dialogspiel durchgeführt wird. Dieses wird mit Bildkarten durchgeführt, auf denen Lebensmittel abgebildet sind. Dem Kind wird beispielhaft gezeigt, welche Produktionen gefragt sind (nach dem Muster: „Objekt tut (Name) gerne/nicht gerne essen“), dieses Muster soll es dann übernehmen. Das Merkmal [OV] gilt als erworben, wenn das Kind „deutlich mehr als 50% vollständige V2-Sätze mit Objektvoranstellung produziert“.

„DIE NOMINALPHRASE“

- „[POSS] Possessiv Produktion“

Die Produktion des Dativpossessivs vom Typ „dem Vater sein Haus“ soll ausgelöst werden mithilfe eines Dialogspiels, bei dem es darum geht, einer abgebildeten Familie typische Alltagsgegenstände zuzuordnen. Die Bewertung soll hier qualitativ erfolgen.

- „[POSS] Possessiv Verstehen“

Um zu erheben, ob das Kind Dativpossessive versteht, soll es ein Bildwahlverfahren durchlaufen. Das Merkmal gilt dann als erworben, wenn mindestens drei der vier Aufgaben gelöst werden.

- „[Name] Eigennamen“

Um die Produktion des obligatorischen bestimmten Artikels bei Eigennamen und Verwandtschaftsbegriffen auszulösen, werden Bilder vorgelegt, zu denen dem Kind Sätze modelliert werden, deren Struktur es in einer Dialogsituation übernehmen soll. Es wird in 80-100% der Aufgaben die Verwendung des obligatorischen Artikels erwartet, dann gilt das Merkmal als erworben.

- „[Unika]“

Um die Produktion des obligatorischen bestimmten Artikels bei Unika auszulösen, werden Bilder gezeigt, auf denen Situationen dargestellt sind, in denen eindeutige Unika vorkommen (z.B. Körperteile). Genau dieser Teil wird jeweils erfragt. Das Merkmal [Unika] gilt als erworben, wenn der obligatorische definite Artikel in mindestens 80% der Aufgaben aufscheint.

Nach der Durchführung der Untertests und der jeweiligen Kennzeichnung mit „+“ oder „-“, ob die einzelnen Merkmale als erworben gelten, kann die Bewertung von Satzstruktur und Nominalphrase erfolgen. Die Satzstruktur gilt nur dann als erworben, wenn alle drei zugehörigen Untertests mit „+“ bewertet werden, also als erworben gelten. Ist dies nicht der Fall, ist davon auszugehen, dass das Kind bezüglich des Hauptsatzstrukturerwerbs in der Phase 2;6 stagniert. Die Nominalphrase wird nach der Hierarchie [POSS] > [Name] > [Unika] erworben und erst mit Erwerb aller drei ist das kritische Alter 2;6 erreicht. Je nachdem, in welcher Stufe das Kind mit „-“ bewertet wird, gilt es in dieser Erwerbsstufe als stagnierend.

Theoretischer Hintergrund

Das *Screeningverfahren* basiert auf linguistischen Grundlagen, auf einem generativistischen Ansatz. Es verfolgt einen strikt-entwicklungsproximalen Ansatz und orientiert sich an der Dysgrammatismusforschung. Zugrunde liegende Theorien und Forschungen, die bei der Erstellung des Screeningverfahrens zugrunde lagen, werden von Penner und Kölliker Funk (1998) in einem Arbeitsbuch detailliert geschildert.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird im *Screeningverfahren* nicht angesprochen und somit auch nicht berücksichtigt.

Basisqualifikationen

Das *Screeningverfahren* erfasst speziell die *morphologisch-syntaktische* Basisqualifikation und Aspekte der *semantischen*. Die anderen Basisqualifikationen werden bewusst ausgeklammert.

Gütekriterien

Wie die Normierung vor sich ging, wird leider auch im Arbeitsbuch zum Verfahren nicht geschildert, es wird aber angegeben, das Verfahren sei „aufgrund wiederholter Anwendung in den letzten Jahren völlig standardisiert“ (Penner & Kölliker Funk 1998: 75).

Zur *Objektivität* werden keine Angaben gemacht. Die Durchführung ist vermutlich nicht ganz objektiv, da bei einigen Aufgaben frei gewählt werden darf, welche Items man vorgeben will. Es stehen auch wenig vorgegebene Instruktionen zur Verfügung. Die Auswertung sollte objektiv sein, da die Anleitungen dazu klar dargestellt werden. Auch die Interpretationsobjektivität sollte gewährleistet sein, da die Interpretation nach einem einfachen Schema erfolgen kann.

Zur *Reliabilität* und *Validität* werden keinerlei Angaben gemacht.

Art des Verfahrens

Es handelt sich um einen Test, ein Screening, da keine Vergleiche mit anderen Kindern gezogen werden, sondern theoriegeleitet ein kritischer Grenzwert festgelegt wird. Es handelt sich außerdem um einen speziellen Sprachleistungstest, denn es wird nur ein Aspekt fokussiert: die morphologisch-syntaktische Fähigkeit.

ELFRA – Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern.

Grimm, Hannelore & Doil, Hildegard (2000). Göttingen: Hogrefe.
--

Beschreibung

Beim *Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern* (ELFRA) handelt es sich um einen Fragebogen für die Eltern von ein bis zwei Jahre alten Kindern, die dahingehend untersucht werden sollen, ob sie sogenannte Risikokinder sind. Dieses Alter stellt Grimm und Doil (2000) zufolge den wichtigsten Zeitpunkt dar, um Risikokinder zu identifizieren.

ELFRA besteht aus zwei Teilen: ELFRA-1 und ELFRA-2. ELFRA-1 soll von Eltern ausgefüllt werden, deren Kind zwölf Monate alt ist, und gliedert sich folgendermaßen:

- „Sprachproduktion“

Die Sprachproduktion des Kindes soll eingeschätzt werden anhand von zwei Unterpunkten:

- Der „Produktive Wortschatz“ soll bewertet werden mithilfe einer aus 164 Wörtern bestehenden Liste, bei denen jeweils „versteht“ oder „versteht und spricht“ anzukreuzen ist.
- Die „Produktion von Lauten und Sprache“ fasst die sogenannten Vorausläuferfähigkeiten für die Produktion von Wörtern zusammen: gerichtete Aufmerksamkeit und Nachahmung von Reimen, Musik und Liedern, Nachahmung von Geräuschen, kanonischen Lallsequenzen und Sprachmelodien sowie erster Wörter und Satzteile und Spielen mit Sprache.

- „Sprachverständnis“

Das Sprachverständnis teilen die Autorinnen ein in „rezeptiven Wortschatz“ und „Reaktion auf Sprache“. Der rezeptive Wortschatz wird, wie bereits oben erwähnt, mittels der Wortliste eingeschätzt. Die Reaktion auf Sprache betrifft Fragen, inwiefern das Kind reagiert auf den eigenen Namen, Verbote oder Aufforderungen.

- „Gesten“

Da Gesten nach Grimm und Doil (2000) als Brückenfunktion für den Übergang von vorsprachlichen Fähigkeiten zum produktiven Wortschatz zu sehen sind, werden mittels ELFRA-1 ebenfalls einige Gesten des Kindes erfragt.

- „Feinmotorik“

Fragen zur Feinmotorik sollen weiter Aufschluss über den entwicklungsneurologischen Status des Kindes geben.

Die Auswertung des ELFRA-1 erfolgt anhand Zusammenzählens der einzelnen Items innerhalb der Skalen und Subskalen. Diese Rohwerte werden dann mit vorgegebenen kritischen Werten verglichen. Kinder sind dann als Risikokinder einzustufen, wenn sie sowohl in der Skala „Sprachproduktion“ als auch in der Skala „Sprachverständnis“ einen Wert unterhalb des kritischen Werts erzielen.

Es gibt außerdem eine Form des Fragebogens für Eltern von 24 Monate alten Kindern. Diese Version (ELFRA-2) gliedert sich folgendermaßen:

- „Produktiver Wortschatz“

Um den produktiven Wortschatz einzuschätzen, wird den Eltern eine Liste vorgelegt, die aus denselben Wörtern besteht wie in ELFRA-1, erweitert um zusätzliche 96 Wörter. Für diese Altersgruppe ist allerdings das Verständnis nicht mehr einzuschätzen, nur die Produktion.

- „Syntax“

Nach der Frage, ob das Kind schon angefangen hat, Worte miteinander zu verbinden, wird nach der Verneinung dieser Frage der Fragebogen beendet. Bei Bejahung sollen zuerst typische Beispiele aufgeschrieben werden, die das Kind produziert. Danach werden 25 Items vorgegeben, bei denen anhand von einigen Beispielen angegeben werden soll, welche Strukturform das Kind schon verwendet. Für die korrekte zielsprachliche Form werden zwei Punkte vergeben, für eine entwicklungsspezifische Zwischenstufe ein Punkt.

- „Morphologie“

Hinsichtlich Morphologie werden die Entwicklungsmeilensteine abgefragt, die empirisch genügend abgesichert scheinen. Die Markierung von Besitz, Mehrzahl, Vergangenheit und Tätigkeiten steht hier zur Frage. Die Einschätzung erfolgt wieder anhand von Beispielen, es können null bis zwei Punkte vergeben werden.

Die Auswertung erfolgt wie bei ELFRA-1 mit anschließendem Vergleich mit kritischen Werten. Bei ELFRA-2 stellt der produktive Wortschatz das wichtigste Kriterium dar, wenn dieser unter 50 Wörtern liegt, ist das Kind als Risikokind einzustufen. Syntax und Morphologie sind nur nachrangig für die Risikodiagnose, es gilt jedoch: Wenn der Wortschatz unter 80 liegt und die Werte von Syntax und Morphologie unter dem kritischen Wert liegen, ist das Kind als Verdachtskind einzustufen, genauere Diagnostik sollte durchgeführt werden.

Theoretischer Hintergrund

ELFRA baut nicht auf einer expliziten linguistischen Bezugstheorie auf. Die Autorinnen sehen die sprachliche Entwicklung in den ersten beiden Lebensjahren als geeignet an, um den allgemeinen psychologischen Entwicklungsstand eines Kindes zu repräsentieren. In der Handanweisung wird besonders auf die Entwicklung des

Wortschatzes und auf gestörten Spracherwerb eingegangen. Es werden die Meilensteine des Spracherwerbs in den ersten 24 Lebensmonaten in einer Tabelle dargestellt. Weiters wird Spracherwerb als ein Modell dargestellt, das aus drei Komponenten besteht: die Vorausläuferfähigkeiten (sprachrelevante Operationen, die beim Subtest „Sprachproduktion“ bereits angesprochen wurden), Input und Motivation.

Es gilt außerdem zu erwähnen, dass bei der Konzeption des ELFRA eine Orientierung an zwei Fragebögen aus dem englischsprachigen Raum stattfand: „The MacArthur Communicative Development Inventories“ (CDI) und „The Language Development Survey“. Es wird betont, dass eine reine Adaptierung nicht möglich war, wegen der Kulturspezifität der Sprachen. Es „blieben erhebliche linguistische Unterschiede zwischen dem Deutschen und Englischen bei der Syntax und Morphologie zu beachten“. Wie die Adaptierung schließlich erfolgte und welche Änderungen vorgenommen wurden, wird im Manual leider nicht erwähnt.

Die Items zu den Skalen Syntax und Morphologie stützen sich laut Autorinnen auf linguistische Untersuchungen.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird nicht erwähnt oder berücksichtigt.

Es erscheint nicht sehr sinnvoll, den Fragebogen Eltern von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, vorzugeben, wenn die Eltern selbst eventuell geringe Deutschkenntnisse aufweisen oder mit ihrem Kind hauptsächlich in ihrer Erstsprache kommunizieren, da dann die entsprechenden deutschen Wörter und Strukturen auch nicht in den beobachteten Produktionen aufscheinen werden.

Basisqualifikationen

Mittels ELFRA werden Aspekte der rezeptiven und produktiven *phonischen*, *semantischen* und der produktiven *morphologisch-syntaktischen* Basisqualifikation erfasst. Auch außersprachliche Faktoren wie Gesten und Feinmotorik werden behandelt.

Gütekriterien

Für die Standardisierung des ELFRA wurden Daten von 140 Kindern längsschnittlich untersucht. Aus diesen Studien ergaben sich die kritischen Werte.

Durch die schriftlichen Instruktionen ist die Durchführungsobjektivität gewährleistet. Auch die Auswertungsobjektivität ist durch die einfache Auszählung der

Antworten gegeben. Die Interpretationsobjektivität kann durch die Anwendung der kritischen Werte angenommen werden.

Die *Reliabilitäten* der einzelnen Skalen des ELFRA-1 liegen zwischen .80 und .96, wenn man die Skala „Feinmotorik“ nicht berücksichtigt, die mit .59 deutlich unter den anderen Skalen liegt. Die Reliabilitäten der Skalen von ELFRA-2 liegen zwischen .91 und .99. Die Reliabilität ist also zufriedenstellend.

Untersuchungen der Autorinnen zur *Validität* zeigen, dass die inhaltliche Validität gegeben ist.

Art des Verfahrens

Beim ELFRA handelt es sich – wie der Name schon verrät – um einen Elternfragebogen, ein Schätzverfahren.

MSVK – Marburger Sprachverständnistest für Kinder.
--

Elben, Cornelia E. & Lohaus, Arnold (2000). Göttingen: Hogrefe.

Beschreibung

Ziel des *Marburger Sprachverständnistests für Kinder* (MSVK) ist es, das Sprachverständnis von Kindern im Alter zwischen fünf und sieben Jahren in den „wichtigsten sprachlichen Bereichen“ zu erfassen. Dem Kind wird ein Testheft vorgelegt, in dem es die Antworten ankreuzen soll.

Sprachverständnis gliedert sich nach Elben und Lohaus (2000) in Sprachperzeption, Bedeutungserkennung und Berücksichtigung der Bedeutung im Denken und Handeln. Dementsprechend ist der MSVK wie folgt aufgebaut:

„SEMANTIK“

- „Passiver Wortschatz“

Im ersten Subtest wird der passive Wortschatz erfasst.

Das Kind soll anhand einer Bilderreihe aus vier Bildern ein vorgesprochenes Wort identifizieren und mit einem Kreuz im Testheft markieren. Die Items teilen sich in Substantive, Verben und Adjektive.

- „Wortbedeutung“

Im Untertest zur Wortbedeutung werden Ober- und Unterbegriffe abgefragt:

In einer Bilderreihe soll das Kind alle Bilder markieren, die zu einer vorgegebenen Kategorie gehören, wie etwa Tiere oder Bälle.

„SYNTAX“

- „Satzverständnis“

Das vorhandene syntaktische Regelwissen wird überprüft mit der Vorlage von je drei ähnlichen Bildern, zu denen ein Satz genannt wird. Das Kind soll das passende Bild markieren. Es soll das Verständnis des Unterschieds zwischen Formen im Singular/Plural, Aktiv/Passiv und Präsens/Perfekt erfasst werden.

- „Instruktionsverständnis“

Das Ausführen von Handlungen anhand vorgegebener Instruktionen unterschiedlicher Komplexität soll Aufschluss über das Instruktionsverständnis geben. Dem Kind liegt eine Reihe von fünf Bildern vor, an diesen sollen nun verschiedenste Operationen vorgenommen werden, wie etwa keinen Kreis unter das Baby zu machen, aber einen Strich durch die Katze. Der Subtest stellt nur geringe Anforderungen an den Wortschatz, wichtig sind hingegen Präpositionen, Konjunktionen und Komparation.

„PRAGMATIK“

In den beiden Untertests zur Pragmatik soll das Verständnis von Beziehungen zwischen sprachlichen Äußerungen und kommunikativen beziehungsweise situativen Kontexten überprüft werden.

- „Personenbezogene Sprachzuordnung“

Bei der personenbezogenen Sprachzuordnung geht es um die interpersonelle Kommunikation, darum *wer* eine Aussage macht. Es werden Aussagen, Fragen oder Aufforderungen genannt, die passenden Vorgaben sollen in einem Bild einer Person auf diesem Bild zugeordnet werden.

- „Situationsbezogene Sprachzuordnung“

Hier geht es darum, zu verstehen, *wann* eine Aussage angemessen ist. In einer Reihe von drei Bildern soll das zutreffende Bild markiert werden.

Die Items können jeweils nach dem Schema Richtig/Falsch bewertet werden. Die Punkte für richtige Antworten werden summiert und die Rohwerte können zu T-Werten oder Prozenträngen transformiert werden.

Die jeweiligen Distraktoren in den Bilderreihen sind außerdem in einigen Untertests so konzipiert, dass eine qualitative Analyse der falschen Antworten möglich ist, um

unangemessene Fehlantworten von sprachlichen Entwicklungsschritten zu unterscheiden. So sind zum Beispiel bei den Substantiven im Subtest zum passiven Wortschatz die Distraktoren eingeteilt in einen phonologisch ähnlichen, einen semantisch ähnlichen und einen echten Distraktor.

Theoretischer Hintergrund

Die Entwicklung des MSVK basiert auf Forschungen der Linguistik sowie der Entwicklungspsychologie. Drei Dimensionen der sprachlichen Äußerungen finden besondere Beachtung: Semantik, Syntax und Pragmatik.

Bei einem der Subtests (Passiver Wortschatz) wird auch erläutert, wie die Items zustande kamen: Zwei Sprachkorpora aus Untersuchungen der 1980er wurden als Grundlage herangezogen. Für die restlichen Subtests gibt es leider keine Auskunft über die Auswahl der Items.

Elben und Lohaus (2000) begründen auch, weshalb mittels MSVK nur die rezeptive Sprachfähigkeit erfasst wird. Sie betonen zwar, dass eine umfassende Einschätzung des Sprachentwicklungsstands ohne Erfassung der Produktion sicher nicht möglich sei, weisen aber darauf hin, dass entwicklungspsychologisch die isolierte Erfassung der Rezeption interessant sei wegen der nicht parallel verlaufenden Entwicklung von Verständnis und Produktion. Außerdem sei die Einschätzung des Verstehens wichtig für den Lehr- und Lernkontext sowie für das Leseverständnis. Auch in der klinischen Psychologie sei es im Kontext von Intelligenzminderung und Störungen der Sprache und des Sprechens interessant, die Verständnisleistung zu erfassen.

Fried (2004) merkt an, dass der MSVK wohl vorwiegend kognitive Leistungen erfasse, wenn auch abgeleitet aus sprachlichen Verstehensleistungen.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird im MSVK nicht angesprochen. Laut Kany und Schöler (2007) dürfte der Test wenig geeignet sein für Kinder mit Migrationshintergrund.

Basisqualifikationen

MSVK überprüft Aspekte der rezeptiven *pragmatischen, morphologisch-syntaktischen* und der *semantischen* Basisqualifikation.

Gütekriterien

Den *Normen* liegen Daten von 1045 Kindern zugrunde, sie liegen auch nach Alter und Geschlecht getrennt vor.

Die Instruktionen sind äußerst detailliert vorgegeben. Es stellt sich die Frage, ob genau diese Instruktionen auch vorgegeben werden können, da sie kaum Freiraum lassen. Wenn diese aber befolgt werden, sollte die Durchführungsobjektivität gewährleistet sein. Die Auswertungsobjektivität ist aufgrund der eindeutig als richtig oder falsch bewertbaren Antworten gesichert. Die Interpretationsobjektivität wird erhöht durch Interpretationshilfen, die für unterdurchschnittliche Ergebnisse in den jeweiligen Subtest gegeben werden. Prozentränge und T-Werte erleichtern ohnehin die Interpretation.

Die internen Konsistenzen des Gesamttests und der Untertests Wortschatz und Satzverständnis sind höher als die der anderen Subtests, insgesamt ist die *Reliabilität* des MSVK zufriedenstellend.

Es wurden umfassende Untersuchungen zur *Validität* durchgeführt, die diese auch belegen können.

Art des Verfahrens

Der MSVK gehört zur Gruppe der standardisierten Tests. Er ist allerdings kein allgemeiner Sprachentwicklungstest, sondern er spezialisiert sich auf das Verständnis.

SETK-2 – Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder.

Grimm, Hannelore (2000). Göttingen: Hogrefe.
--

Beschreibung

Der *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder* (SETK-2) wurde aus dem Anlass entwickelt, dass es bis zum Zeitpunkt dessen Konzipierung für so junge Kinder keine Möglichkeit zur zuverlässigen Diagnostik des Sprachstands gab. Grimm (2000) verweist auf die Notwendigkeit eines solchen Instruments, da bereits im Alter von zwei Jahren prognostische Vorhersagen gemacht werden können, um eventuelle schwerwiegende Störungen der Sprachentwicklung zu erkennen und rechtzeitig Interventionen zu setzen. Der SETK-2 soll also bei Kindern im dritten Lebensjahr rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeiten diagnostizieren können.

Der SETK-2 besteht aus vier Subtests, zwei behandeln das Verständnis, zwei die Produktion.

- „Verstehen I: Wörter“

Das Kind wird aufgefordert, auf einer Bildkarte mit vier Abbildungen auf eine der vier zu zeigen, nachdem das Zielwort vorgesprochen wurde. Für jede richtige Reaktion wird ein Punkt verrechnet.

- „Verstehen II: Sätze“

So wie im ersten Subtests muss auf das richtige unter vier Bildern gezeigt werden, allerdings werden diesmal Sätze vorgesprochen. Wieder wird je ein Punkt pro richtige Reaktion vergeben.

- „Produktion I: Wörter“

Das Kind muss in diesem Subtest sowohl einzelne dem Test beiliegende Objekte und Bildkarten richtig benennen. Die richtigen Produktionen werden je mit einem Punkt verrechnet, die abweichenden Antworten sollen jeweils am Protokollbogen vermerkt werden. Lautliche Annäherungen an das Zielwort wie „Neckerling“ statt „Schmetterling“ werden als richtige Antwort gewertet.

- „Produktion II: Sätze“

Dem Kind werden Bildkarten gezeigt, auf denen Szenen dargestellt sind. Das Kind wird aufgefordert zu sagen, was es auf dem Bild sieht. Die einzelnen noch nicht produzierten Satzteile (Subjekt, Verb, Objekt, Präposition) werden auch jeweils einzeln abgefragt. Die jeweils geforderten Strukturteile werden mit keinem, einem oder zwei Punkt(en) bewertet, es muss jeweils die syntaktische und die semantische Produktion richtig sein, um die volle Punktezahl in einem Item zu erreichen.

Die Rohwerte können anschließend in T-Werte und Prozentränge umgewandelt werden, die dann mit Normwerten verglichen werden können.

Theoretischer Hintergrund

Eine explizite linguistische Bezugstheorie liegt dem SETK-2 nicht zugrunde.

Es werden lediglich die Entwicklung des Lexikons sowie der Morphologie und Syntax geschildert. Diese sind anschließend auch die einzigen Basisqualifikationen, die in den Test miteinbezogen werden.

Grimm (2000) geht im Manual im Besonderen auf den Wortschatzspurt und die ersten Wortkombinationen ein, die in diesem für den Test relevanten Alter eine große Rolle spielen, ebenso wie der Erwerb des Flexionssystems und die Fähigkeit, Fragen und Negationen sprachlich zu markieren. Die Autorin verweist speziell auf den von ihr gebildeten Begriff DAWA, der einen Index darstellen soll für die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Antwort, vergleichbar mit dem Begriff MLU (*mean length of utterance*). Dieser Index DAWA soll ein guter Prädiktor sein für die weitere sprachliche Entwicklung, er kann mittels SETK-2 berechnet werden.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird in den SETK-2 nicht miteinbezogen, nicht einmal erwähnt.

Basisqualifikationen

Aspekte der rezeptiven und produktiven *semantischen* und *morphologisch-syntaktischen* Basisqualifikation können mit dem SETK-2 erfasst werden.

Gütekriterien

Der SETK-2 wurde anhand von 283 Kindern im Alter zwischen 2;0 bis 2;11 *normiert*.

Die *Objektivität* ist gegeben: Die Durchführungsobjektivität ist durch die standardisierte Vorgabe der Instruktionen gewährleistet. Auch die Auswertungsobjektivität ist bei den ersten drei Subtests durch die simple Bewertung ohnehin gegeben. Der Subtest „Produktion II“ wurde hinsichtlich Auswertungsobjektivität untersucht und es konnte eine hohe Übereinstimmung zwischen unterschiedlichen AuswerterInnen gefunden werden. Die Interpretationsobjektivität ist durch die vorliegenden Vergleichswerte ebenfalls gewährleistet.

Die *Reliabilitäten* der beiden Produktions-Subtests liegen zwischen .88 und .95, sie sind also sehr zufriedenstellend. Die Reliabilitäten der Verstehens-Subtests jedoch zeigen sich deutlich niedriger. Grimm (2000) erklärt dies damit, dass diese Subtests jeweils wenige Antworten verlangen und es nicht kontrolliert werden könne, wie diese zustande kommen.

Die *Validität* wird von der Autorin als hoch eingeschätzt. Es wurden einige Untersuchungen zur Konstrukt- und Kriteriumsvalidität durchgeführt.

Art des Verfahrens

Beim SETK-2 handelt es sich um einen standardisierten Test, einen allgemeinen Sprachentwicklungstest.

SETK 3-5 – Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder.

Grimm, Hannelore (2001). Göttingen: Hogrefe.

Beschreibung

Der *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (SETK 3-5) soll bei Kindern in diesem Altersbereich die rezeptive und produktive Sprachfähigkeit beschreiben. Es wird außerdem das „Sprachgedächtnis“ untersucht, um auditive Gedächtnisleistungen in Verbindung zu bringen mit Kompetenzen im sprachlichen Bereich. Er soll dazu dienen, Störungen in der Sprachentwicklung frühzeitig zu identifizieren.

Der SETK 3-5 besteht aus sechs Subtests, die jeweils dem Sprachverständnis, der Sprachproduktion oder dem Sprachgedächtnis zugeordnet werden können. Einige der Test-Items sind aus dem SETK-2 übernommen und können so bei längsschnittlichen Untersuchungen Verwendung finden.

„SPRACHVERSTEHEN“

- „Verstehen von Sätzen (VS)“

Im ersten Subtest VS müssen die Kinder erstens anhand von Bildkarten unter vier Abbildungen das geforderte Bild durch Zeigen identifizieren können und zweitens verbale Instruktionen steigender grammatischer Komplexität anhand von Objekten ausführen. Letzteres wird als Manipulationsaufgabe bezeichnet. Den dreijährigen Kindern werden neun Bildaufgaben und zehn Manipulationsaufgaben vorgegeben, den vier- bis fünfjährigen 15 Manipulationsaufgaben.

Es gibt je einen Punkt pro gelöste Aufgabe.

„SPRACHPRODUKTION“

- „Enkodierung semantischer Relationen (ESR)“

Dieser Subtest wird nur mit den dreijährigen Kindern durchgeführt, da er für die älteren nicht mehr genügend differenziert. Anhand von Bildkarten soll das Kind beschreiben, was es darauf sieht.

Die Bewertung erfolgt in vier Schritten. Erstens wird die vollständige Antwort des Kindes im Protokollbogen notiert, zweitens wird festgestellt, welche Inhalte des Bildes das Kind versprachlicht hat und in welcher Weise. Drittens werden bei vollständigen Enkodierungen des Basis-Bildinhalts eventuelle zusätzliche Äußerungselemente untersucht, ob sie als Zusatzinformation gewertet werden können. Viertens wird der DAWA-Index berechnet: Für jedes Bild wird die Anzahl der Wörter pro Antwort (AWA) festgestellt und aufsummiert und dann durch die Anzahl der vorgegebenen Bildkarten dividiert. Dies ergibt den DAWA-Index (durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Antwort). Morphologie und Syntax werden nicht bewertet.

- „Morphologische Regelbildung (MR)“

Mithilfe von Bildkarten müssen die Kinder Pluralbildungen produzieren, sowohl von echten Wörtern wie auch von Kunstwörtern. Den dreijährigen Kindern werden die Kunstwörter nicht vorgegeben.

Die Bewertung erfolgt mit der Vergabe von null Punkten für keine oder falsche Reaktionen, einem Punkt für abweichende Reaktionen, die entwicklungsspezifische Zwischenstufen charakterisieren, oder zwei Punkten für korrekte Pluralbildung.

„SPRACHGEDÄCHTNIS“

- „Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN)“

Dieser Subtest soll überprüfen, inwiefern das Kind fähig ist, neue Lautmuster im phonologischen Gedächtnis zu repräsentieren. Dies erfolgt anhand von Nachsprechen von Kunstwörtern. Den vier- bis fünfjährigen Kindern werden mehr und längere Kunstwörter vorgegeben als den jüngeren.

Die Nachsprechleistungen werden nach richtig und falsch bewertet, es gibt also einen Punkt für korrektes Nachsprechen.

- „Gedächtnisspanne für Wortfolgen (GW)“

Dieser Subtest wird erst ab vier Jahren durchgeführt. Die Gedächtnisspanne für Wortfolgen wird erfasst, indem Wörter ohne inhaltliche Verbindung im Einsekundentakt vorgesprochen werden und die Kinder diese nachsprechen sollen. Es wird mit zwei Wörtern begonnen und bei jedem Schritt ein Wort mehr vorgegeben.

Die Gedächtnisspanne wird bestimmt durch die Anzahl der Wörter in der längsten Wortfolge, die korrekt in der richtigen Reihenfolge reproduziert werden kann.

- „Satzgedächtnis (SG)“

Der Subtest SG wird ebenfalls erst ab dem Alter von vier Jahren durchgeführt. Hier müssen die Kinder reguläre Sätze mit steigender Komplexität und „anomale Sätze“ (Sätze, bei denen die inhaltliche Bedeutung falsch ist) unmittelbar nachsprechen.

Die Anzahl der korrekt nachgesprochenen Wörter wird als Bewertungsmaßstab herangezogen, Syntax und Semantik spielen keine Rolle.

Die jeweils erreichte Punktezahl lässt sich in T-Werte und in Prozentränge umwandeln, welche dann mit Normwerttabellen verglichen werden können.

Es soll auch noch erwähnt werden, dass von Grimm (2003) eine Screening-Form aus dem SETK 3-5 entwickelt wurde, das *Sprachscreening für das Vorschulalter* (SSV). Für nähere Informationen dazu siehe beispielsweise Fried (2004), Kany und Schöler (2007) oder Schnieders und Komor (2005).

Theoretischer Hintergrund

Eine linguistisch orientierte Bezugstheorie liegt dem SETK 3-5 nicht zugrunde.

Die Autorin schildert die Entwicklung von Wortschatz, Morphologie und Syntax im Altersbereich von drei bis fünf. Sie geht im Besonderen auf die Theorie von Karmiloff-Smith (1995) ein, dass Kinder zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr einen qualitativen Sprung in der Entwicklung durchlaufen, indem sie sich nicht länger auf Daten aus der Umwelt fokussieren, sondern dass das implizite Wissen für das Bewusstsein zugänglich wird und dadurch Abstraktion möglich wird. Durch diese Veränderung sei es laut Grimm (2001) möglich, bei den vier- bis fünfjährigen Kindern zu untersuchen, wie sie abstraktes Regelwissen einsetzen, um Aufgaben zu lösen, während bei den dreijährigen Kindern die grammatische Kompetenz bezogen auf die behaviorale Ebene untersucht wird.

Es wird gerechtfertigt, wieso Phonologie und Pragmatik nicht miteinbezogen werden in das Testkonzept: Für die Erfassung phonologischer Abweichungen gäbe es bereits spezifische, bewährte Verfahren und die pragmatischen Kompetenzen seien aufgrund der schweren Abgrenzbarkeit zu Emotionen und soziokulturellen Kenntnissen in einem standardisierten Testverfahren schwierig zu messen.

Es wird auch die Entwicklung des Gedächtnisses angeführt, denn Gedächtnis und Sprache haben Grimm (2001) zufolge viel miteinander zu tun. Für den Altersbereich,

auf welchen der SETK 3-5 ausgerichtet ist, sind drei funktionale Beziehungen zwischen der Gedächtnisentwicklung und der Sprachentwicklung zentral: die phonologische Repräsentationsfähigkeit, die Kurzzeitgedächtnisspanne und das Satzgedächtnis.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird in den SETK 3-5 nicht miteinbezogen, nicht einmal erwähnt.

Basisqualifikationen

Der SETK 3-5 untersucht Aspekte der rezeptiven und produktiven *semantischen* und *morphologisch-syntaktischen* Basisqualifikation. Es werden außerdem Gedächtnisleistungen überprüft.

Gütekriterien

An der *Normierung* nahmen 495 Kinder im Alter zwischen 3;0 und 5;11 Jahren teil. Die Verteilung nach Alter und Geschlecht war annähernd gleich.

Die *Objektivität* ist als gegeben zu betrachten: Die Durchführungsobjektivität ist durch die standardisierte Vorgabe der Instruktionen gewährleistet, die Auswertungsobjektivität durch die klaren Kodierungsvorgaben und Hinweise zur Verrechnung im Handbuch und die Interpretationsobjektivität durch das Vorhandensein von Vergleichsnormen.

Untersuchungen zur *Reliabilität* des SETK 3-5 für die einzelnen Subtests weisen zufriedenstellende Ergebnisse für die meisten Subtests auf.

Die *Validität* wurde untersucht hinsichtlich Konstruktvalidität: Die Abhängigkeit der Subtests voneinander, die Altersabhängigkeit und die Korrelationen mit konstruktfernen Tests wurden überprüft und die Ergebnisse sind zufriedenstellend. Gleiches gilt für die Untersuchungen zur Kriteriumsvalidität.

Art des Verfahrens

Beim SETK 3-5 handelt es sich um ein standardisiertes Testverfahren.

Beschreibung

Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen ist ein Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsstörungen im Vorschulalter. Es ist vorrangig gedacht für Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES), kann aber auch bei Sprachentwicklungsstörungen im Rahmen von Primärstörungen eingesetzt werden. Ziel ist es, ein detailliertes, individuelles Störungsprofil zu erstellen.

Das Verfahren befasst sich mit drei großen Bereichen, die wiederum in mehrere Untertests gegliedert sind. Da das Verfahren aus 23 Subtests besteht, werden diese hier nur verkürzt geschildert.

„PHONOLOGIE“

- „Lautbefund“

Das Kind muss für den „Lautbefund“ Bilder benennen, wobei die Realisierungen des Kindes protokolliert werden (möglichst in phonetischer Umschrift) und nach zahlreichen Kriterien beurteilt werden. Es liegen neben den Protokollbögen auch eigene Übertragungs- und Auswertungsbögen für den Subtest vor, um eine bessere Übersicht zu gewährleisten.

- „Phonemdifferenzierung“

Dem Kind wird ein Ziel-Item mit zwei phonologischen Ablenkern vorgelegt. Das Kind soll auf das vorgesprochene Wort reagieren und das Ziel-Item zeigen. Damit wird die Fähigkeit getestet, minimale Phonemkontraste mit bedeutungsunterscheidender Funktion wahrzunehmen.

- „Wortbetonung und Wortstrukturen“

Wort- und Silbenstrukturprozesse und Wortbetonungsmuster bei dreisilbigen Wörtern sollen anhand von Bildbenennungen überprüft werden.

- „Mundmotorik“

Das Kind soll bestimmte mundmotorische Übungen ausführen.

„LEXIKON/SEMANTIK“

- „Wortverständnis: Nomen, Verben, Adjektive, Farbadjektive und Präpositionen“

Die Aufgaben zum Wortverständnis erfolgen alle anhand von Bildvorlagen mit einem Ziel-Item und Ablenkern:

Das Kind soll nach Aufforderung auf das vorgesprochene Zielwort zeigen.

- „Begriffsklassifikation“

Die Fähigkeit zur Begriffsklassifikation soll überprüft werden, indem einzelne Bildkarten einem Oberbegriff zugeordnet werden müssen. Anschließend wird auch nach einer Benennung des Oberbegriffs gefragt.

- „Wortproduktion: Nomen, Verben, Adjektive, Farbadjektive, Präpositionen“

Die Aufgaben zur Wortproduktion erfordern das Benennen von Bildern beziehungsweise realen Gegenständen.

„GRAMMATIK“

- „Verständnis syntaktischer Strukturen“

Das Kind soll mit Spielfiguren vorgesprochene Sätze ausagieren. Die Handlung wird nach Handlungs- und Aktantenrealisierung sowie Vor- und Nachzeitigkeit beurteilt.

- „Verständnis von W-Fragen“

Dem Kind werden einzelne Bilder gezeigt, auf denen Situationen abgebildet sind. Dazu wird eine kurze Geschichte erzählt und danach wird eine Frage zu dieser gestellt.

- „Satzproduktion zu Situationsbildern“

Mithilfe von Bildern sollen Produktionen des Kindes elizitiert werden. Diese werden nach einigen Kriterien bewertet: Satzlänge und Komplexität, Konstituenten, Wortstellung und morphologischen Markierungen.

- „Bildgeschichte“

Dem Kind soll mittels einer Bildgeschichte eine Produktion entlockt werden, die analysiert wird nach folgenden Gesichtspunkten: Verständnis der Bilderabfolge, syntaktische Realisierung, Kohärenz und Struktur der Handlungsfolge.

- „Produktion des obligatorischen Artikels vor Unika“

Das Kind soll auf Fragen zu einem Foto antworten. Dabei soll in obligatorischen Kontexten der bestimmte Artikel vor Unika eingesetzt werden. Die Entwicklung der Struktur der Nominalphrase wird damit überprüft.

- „Produktion von Kasusmarkierungen – Akkusativ“

Das Kind wird aufgefordert, bestimmten Berufen typische abgebildete Gegenstände zuzuordnen, um die Fähigkeit zu erfassen, den Objektkasus Akkusativ am Artikel zu markieren.

- „Produktion von Kasusmarkierungen – Dativ“
Das Kind soll anhand von Abbildungen verschiedenen Personen Objekte zuordnen. Damit wird die Fähigkeit erfasst, den Objektkasus Dativ am Artikel zu markieren.
- „Produktion von Pluralmarkierungen“
Pluralmorpheme und zwei Kunstwortbildungen werden überprüft, um zu testen, ob das Kind regelgeleitet Pluralformen bildet.

Die Auswertung erfolgt entweder quantitativ oder qualitativ oder beides zusammen. Für die Untertests, für die es sinnvoll erschien, eine quantitative Auswertung vorzunehmen, gibt es Normdaten: Phonemdifferenzierung, Wortverständnis, Begriffsklassifikation, Wortproduktion, W-Fragen, Artikel bei Unika, Morphologie (Plural, Akkusativ, Dativ). Bei diesen kommen zusätzlich zur quantitativen auch qualitative Bewertungen hinzu.

Die Ergebnisse der Untertests können dann in ein Übersichtsprofil übertragen werden, wo schließlich eine „zusammenfassende (vorläufige) Diagnose“ gestellt werden soll.

Weiterführende/vertiefende Diagnostikverfahren zu den verschiedenen Bereichen werden angeführt, wenn Bedarf besteht, gewisse Aspekte noch genauer zu untersuchen.

Theoretischer Hintergrund

Das Verfahren beruht auf einem patholinguistischen Ansatz, der sich abwendet von ätiologisch begründeten Störungsklassifikationen, und wendet sich der detaillierten Beschreibung der Fähigkeiten und Auffälligkeiten eines Kindes zu. Der Ansatz geht also von heterogenen Störungsbildern aus.

Die Auswahl der Diagnostikgegenstände von Kauschke und Siegmüller (2002) leitet sich aus der psycholinguistischen Spracherwerbsforschung ab und bei der Auswahl der Items wurden laut Autorinnen linguistische Kriterien befolgt. Wie die Item-Auswahl genau erfolgte, wird leider nicht erläutert.

Im Begleitheft zum Verfahren wird auf SSES genauer eingegangen, außerdem werden verschiedene Modelle und Methoden zur Diagnostik diskutiert: das Altersspannenmodell, das Lernschrittmittel, standardisierte Tests, Elizitierungsverfahren und Spontansprachanalysen. Diese Modelle und Methoden werden je nach Abhängigkeit von der sprachlichen Ebene und der überprüften Modalität unterschiedlich eingesetzt, es gibt keine Festlegung auf nur eine Herangehensweise.

Die Autorinnen geben an, mit den in das Instrument aufgenommenen Subtests die Bandbreite relevanter sprachlicher Phänomene abzudecken. Pragmatische und diskursive Fähigkeiten werden im Verfahren aber nicht behandelt.

Bei einigen Untertests wird erläutert, wie die Items ausgewählt wurden, etwa bei der Entwicklung der Ziel-Items für die Untertests zum Wortverständnis. Es wird angegeben, dass diese aus linguistisch kontrolliertem Material stammen, das im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Benennen von Nomen und Verben erstellt wurde. Bei anderen Untertests hingegen fehlen Auskünfte über die empirische Absicherung der Itemauswahl.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird im Verfahren nicht angesprochen. Es ist daher fraglich, ob das Instrument für mehrsprachige Kinder geeignet ist.

Basisqualifikationen

Patholinguistische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen erfasst jeweils rezeptive und produktive Aspekte der *phonischen*, *semantischen* und *morphologisch-syntaktischen* Qualifikation.

Gütekriterien

Eine *Normierung* der Subtests, für die eine quantitative Auswertung sinnvoll ist, wurde erst im Nachhinein vorgenommen und kann online eingesehen werden (vgl. Kauschke & Siegmüller 2006). Die Anzahl der untersuchten Kinder variiert zwischen den Subtests von 89 bis 293 Kinder.

Zur *Objektivität* des Verfahrens gibt es keine Untersuchungen. Die Durchführung kann möglicherweise an Objektivität verlieren, da die Instruktionen nicht explizit angegeben sind, der Einsatz von Hilfestellungen nicht geregelt ist und die Abbruchkriterien manchmal unklar sind (Abbruch bei „massiven Schwierigkeiten“). Die Auswertung benötigt teilweise viel Erfahrungshintergrund der Auswertenden, besonders die qualitative Auswertung. Die Interpretation sollte für die quantitativen Ergebnisse mithilfe der Normen objektiv sein, für die qualitativen wohl eher wenig.

Zur *Reliabilität* werden keine Angaben gemacht.

Die *Validität* wurde offenbar auch nicht untersucht. Aufgrund des Rückgriffs auf linguistische Untersuchungen und Theorien ist inhaltliche Validität jedoch anzunehmen.

Art des Verfahrens

Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen gehört zur Verfahrensart der Tests. Allerdings handelt es sich nicht um einen standardisierten Test, da in vielen Subtests keine Normen verwendet werden können und auch die vorliegenden Normen nach eigenen Angaben (vgl. Kauschke & Siegmüller 2006: 2) testpsychologischen Standards nicht genügen. Man kann also von einem informellen Testverfahren sprechen.

Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen – Screening-Modell für Schulanfänger.

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (2002). Stuttgart: Klett.

Beschreibung

Die AutorInnen beschreiben das Ziel von *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen* folgendermaßen: „Es ist Grundlage für die Feststellung, ob das Kind der Sprachlernklasse bedarf. Dieses neue Instrument der Sprachstandsdiagnose eröffnet der Schule bei der Schuleinschreibung beziehungsweise bei der Anmeldung die Möglichkeit, die Deutschkenntnisse der Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft qualifiziert festzustellen“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2002). Das Verfahren möchte sich von „gängigen Sprachtestverfahren und deren Strategien“ abwenden und mit einem „praktikablen, schulnahen und aussagekräftigen“ Verfahren dienen. Das Ziel ist nicht die differenzierte Feststellung der Sprachkompetenzen, sondern es soll festgestellt werden, ob ein Kind am Regelunterricht teilnehmen kann oder ob es Fördermaßnahmen oder einer Einschulung in eine Sprachlernklasse bedarf. Das Verfahren ist folgendermaßen aufgebaut:

- „Stufe 1: Das Einschreibungsverfahren“

Bei der Schuleinschreibung wird das Kind gemeinsam mit einer familiären Bezugsperson zu biographischen Daten befragt. Wenn die befragende Lehrkraft den Eindruck gewinnt, dass das Kind versteht und entsprechend sprachlich reagiert (Fehler in der Grammatik sollen nicht berücksichtigt werden), kann es in die Regelklasse eingeschult werden und muss die folgenden Stufen nicht durchlaufen.

- „Stufe 2: ‚Und was ist deine Lieblingsspeise?‘ – Das Gespräch“

Die Lehrkraft führt nach einem Anleitungsfaden ein Gespräch mit dem Kind. Wenn sich das Kind an diesem Gespräch „in überzeugender Weise“ beteiligt, kann es in die Regelklasse eingeschult werden. Wiederum sollen Fehler der Grammatik nicht bewertet werden. Es wird angegeben, dass anzunehmen ist, dass die Deutschkenntnisse des Kindes sich in der Regelklasse positiv entwickeln werden, wenn es die angeführten Kriterien zur Beobachtung erfüllt: wenn das Kind gesprächsbereit, offen und neugierig ist, das Wesentliche versteht, ein einfaches Gespräch führen kann und über kommunikative Fähigkeiten verfügt. Kinder, die sich in diesem Gespräch noch nicht angemessen äußern, müssen eine weitere Stufe durchlaufen.

- „Stufe 3: ‚Spielst du mit mir?‘ – Bildmaterial zum Sprechanreiz“

In dieser Stufe spielt die Lehrkraft mit dem Kind ein Bilder-Spiel, dessen Material zum Sprechen anregen soll. Wenn das Kind durch die Bilder zu verständlichen Äußerungen angeregt wird und in einen Dialog tritt, kann es in die Regelklasse eingeschult werden. Hauptsächlich geht es in dieser Stufe darum, ob das Kind Aufforderungen und Anweisungen versteht und ob es sich ausdrücken kann. Wenn es jedoch „sprachgehemmt“ wirkt, wird es zu Stufe 4 weitergeführt.

- „Stufe 4: Spielstationen“

Diese Stufe ist der Kern des Verfahrens. Die Kinder kommen in einen Klassenraum mit verschiedenen Spielstationen, die von älteren Kindern betreut werden. Die Stationen werden im Manual ausführlich dargestellt. Die Erfahrung der AutorInnen habe gezeigt, dass durch die Verbindung von Spiel- und Sprachhandlung authentische Situationen entstehen, in denen sich die Kinder ungehemmt und angstfrei verhalten können. Die Lehrkräfte beobachten das Geschehen an den Stationen und die Kommunikation mit den anderen Kindern mithilfe eines Beobachtungsbogens. Auf diesem Bogen sollen sowohl die Sprache wie auch die „Allgemeine Reaktion“ des Kindes auf jeweils drei Stufen bei mindestens drei Spielstationen bewertet werden. Für den Bereich „Sprache“ sehen die Kriterien folgendermaßen aus:

- A: spricht frei und ungehemmt; äußert sich in verständlicher Sprache auf Deutsch (wenn auch durchaus mit Fehlern)
- B: kann sich mit Mühe äußern, versucht sich aber verständlich zu machen
- C: äußert sich kaum; spricht nur einzelne Wörter

Ergeben sich aus dem Beobachtungsbogen „überwiegend“ A- und B-Bewertungen, kann empfohlen werden, das Kind einer Regelklasse zuzuteilen, allerdings mit „entsprechenden“ Fördermaßnahmen. Bei „gehäuften“ C-Bewertungen soll individuell entschieden werden, ob das Kind der Sprachlernklasse bedarf oder ob weitere Abklärungen beispielsweise bezüglich Verhaltensauffälligkeiten oder Wahrnehmungsproblemen notwendig sind. Es wird auch angemerkt, dass bei vielen C-Bewertungen berücksichtigt werden soll, wie lange das Kind bereits in Deutschland lebt.

Die Bewertung der „Allgemeinen Reaktionen“ (gemeint sind nicht-sprachliche Bereiche) soll bei „Grenzfällen“ helfen, eine Entscheidung zu fällen bezüglich Regel- oder Sprachlernklasse. Wenn das Kind etwa sehr kreativ ist im Lösen der Verständigungsprobleme aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen, würde dies für eine Aufnahme in die Regelklasse sprechen.

Theoretischer Hintergrund

Es wird keine zugrunde liegende linguistische Fundierung angegeben. Schnieders und Komor (2005) verweisen in ihrer Expertise darauf, dass das Verfahren vorrangig eine auf Kommunikationsfähigkeit ausgerichtete Auffassung von Sprache hat.

Im Manual wird weiters noch ein Artikel von Luchtenberg (2002) angeführt, der unter anderem die Forschung zum Zweitspracherwerb thematisiert.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Der Titel des Verfahrens lässt bereits darauf schließen, dass sich das Verfahren an Kinder richten will, die Deutsch als Zweitsprache erwerben.

In Stufe 1 werden Vorschläge gemacht, welche Fragen an das Kind gerichtet werden können, die Hinweise darauf geben können, ob das Kind eine andere L1 spricht als Deutsch, etwa: „Weißt du, aus welchem Land du bist?“, „Welche Sprachen sprichst du?“, „Wann sprichst du Deutsch?“. Diese Fragen sind jedoch, wie gesagt, nur Vorschläge.

Bei der Interpretation von den Bewertungen in Stufe 4 wird angeführt, dass bei einer großen Anzahl von C-Bewertungen berücksichtigt werden soll, wie lange das Kind schon in Deutschland lebt. Es wird jedoch nicht näher spezifiziert, welche Folgen diese Überlegung haben könnte.

Basisqualifikationen

Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen konzentriert sich auf die Erfassung der produktiven *pragmatischen*, *semantischen* und *diskursiven* Basisqualifikation. Auch außersprachliche Kompetenzen (Umgang des Kindes mit Regeln, Aufgabenorientierung und Konzentration, Kreativität und Phantasie, Interesse und Neugier) werden miteinbezogen.

Gütekriterien

Für *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen* liegen keine *Normwerte* vor, da es sich um ein Screening-Verfahren handelt, das nach einem kritischen Leistungswert definiert, ab wann ein Kind als „Risikokind“ eingestuft werden soll. Dieser kritische Wert ist hier allerdings nicht genau definiert, da nur bei einer „gehäuften“ Anzahl von C-Bewertungen der Entschluss zur Zuteilung zur Sprachlernklasse gezogen werden soll.

Die *Objektivität* des Verfahrens ist nicht gegeben. Da die Instruktionen sehr variabel sind und von der jeweiligen durchführenden Person abhängen, kann die Durchführungsobjektivität nicht sehr hoch sein. Auch die Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität werden durch die doch sehr subjektiven und mangelhaften Bewertungskriterien gefährdet.

Zur *Reliabilität* werden keine Angaben gemacht.

Fried (2004) weist bezüglich *Validität* darauf hin, dass es schwierig einzuschätzen sei, was das Verfahren eigentlich wirklich erfasst.

Art des Verfahrens

Bei *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen* handelt es sich um ein Beobachtungsverfahren in Form eines Screenings.

HAVAS-5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen.

Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2003). Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Beschreibung

Das *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-jährigen* (HAVAS-5) setzt sich zum Ziel, den Stand der Sprachaneignung in der Erst- und Zweitsprache differentiell zu erfassen (vgl. Reich & Roth 2007: 72). Es handelt sich um ein Verfahren, bei dem die Kinder eine sechsteilige Bildgeschichte versprachlichen müssen, deren Hauptakteure eine Katze und ein Vogel sind. Die Besonderheit von HAVAS-5 ist, dass Parallelformen für Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch vorliegen.

Die Äußerungen des Kindes werden aufgezeichnet und im Nachhinein analysiert. Die Analyse erfolgt anhand von fünf Gesichtspunkten, auf die nun eingegangen werden soll.

- „Aufgabenbewältigung“

Die Art und Weise, wie das Kind die Bildfolge sprachlich wiedergibt, soll eine Einschätzung des Stands der mündlichen Darstellungsfähigkeit ermöglichen und bei zweisprachigen Kindern einen Vergleich zwischen den beiden Sprachen herstellen. Die sechs Bilder müssen Bild für Bild einzeln bewertet werden und hier erfolgt nochmals eine Unterteilung in die Darstellung der Katze und die des Vogels. Für die einzelnen Teilszenen werden entweder null (= nicht), ein (= andeutungsweise), zwei (= einfach, vollständig) oder drei (= ausführlich) Punkt(e) vergeben, je nachdem, wie genau das Kind die Szene wiedergibt. Am Ende der Erzählung wird dem Kind noch eine Zusatzfrage gestellt zur „vertiefenden Beobachtung“: „Warum weint die Katze?“ Auch der Umgang des Kindes mit der Bilderreihenfolge soll bewertet werden, um Informationen über die kognitiven Kompetenzen zu gewinnen in Hinblick auf eventuellen Förderbedarf.

- „Bewältigung der Gesprächssituation“

Durch die Bewertung der Bewältigung der Gesprächssituation sollen Einblicke in die kommunikative Kompetenz des Kindes gewonnen werden. Die Initiative während des Gesprächs, die Kontinuität und die Flüssigkeit des Sprechens sowie die Deutlichkeit der Aussprache sollen mit Punkten von null bis vier bewertet werden.

Vertiefende Beobachtungen sollen vermerkt werden hinsichtlich Sprachaufmerksamkeit des Kindes (wie etwa Selbstkorrekturen), Strategien, die eingesetzt werden bei fehlenden Ausdrücken, und der Einsatz der Herkunftssprache.

- „Verbaler Wortschatz“

Die Ermittlung des Wortschatzes mittels HAVAS-5 konzentriert sich auf Verben, als besonders aussagekräftigen Teil des Wortschatzes. Die Bewertung erfolgt anhand einer Liste, die eine Aufstellung der häufigsten Verben darstellt, die in Untersuchungen mit der Bildgeschichte bei einer „großen Zahl“ von Kindern ermittelt wurden. Die Verben, die das Kind äußert, sollen in dieser Liste angekreuzt werden und geäußerte Verben, die nicht in der Liste aufscheinen, können eigens vermerkt werden.

- „Formen und Stellung des Verbs“

Die Formen und die Stellung des Verbs sollen anhand einer Stufenabfolge des Erwerbs bewertet werden. Es sind Kategorien von 0-V vorgegeben, die hierarchisch die aufeinander folgenden grammatischen Kategorien darstellen. Die Tabelle ist so zu verstehen, dass höhere Stufen die unteren schon beinhalten. Die höchste beobachtete Entwicklungsstufe soll schließlich im Protokollbogen vermerkt werden. Wieder sollen vertiefende Beobachtungen vermerkt werden: Es werden für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, typische Übergangsstrukturen angeführt, deren Häufigkeit angegeben werden soll.

- „Verbindung von Sätzen“

Die sprachlichen Mittel zur Herstellung der Zusammenhänge zwischen den Handlungen und den einzelnen Szenen werden anhand des Vorkommens von Konjunktionen, Relativpronomen und indirekten Fragesätzen ermittelt. Es soll wieder anhand einer hierarchischen Darstellung der Erwerbsabfolge die höchste erreichte Stufe vermerkt werden.

Theoretischer Hintergrund

HAVAS-5 liegt eine Auswahl von Sprachstandsindikatoren zugrunde, die aufgrund von Daten der Kindersprachforschung als aussagekräftig ausgewählt wurden. Diese Indikatoren stellen Reich und Roth (2007) für Deutsch, Türkisch, Russisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Polnisch dar.

Nach Schnieders und Komor (2005) basiert HAVAS-5 auf einer kommunikations- und handlungsorientierten Sprachauffassung. Es zielt darauf ab, die Fähigkeit zu

erfassen, „eine Situation angemessen zu erfassen und darin sprachlich zu handeln“. Lexik und Grammatik werden als „Mittel“ zu diesem Zweck verstanden.

Grundlagen für die Auswertungsanweisungen sind linguistische Analysen der betreffenden sprachlichen Phänomene der jeweiligen Sprache (vgl. Schnieders & Komor 2005: 270).

Forschungen zum Zweitspracherwerb dienten ebenfalls der Erstellung der Auswertungskategorien (vgl. Reich 2005a: 160).

Bezug zur Mehrsprachigkeit

HAVAS-5 sieht eine vergleichende Darstellung eines Qualifikationsprofils in mehreren Sprachen eines Kindes vor. Wie bereits erwähnt gibt es Parallelförmigkeiten in sechs weiteren Sprachen neben Deutsch.

Die Bewertungsgesichtspunkte „Aufgabenbewältigung“ und „Bewältigung der Gesprächssituation“ nehmen besonders Bezug auf Mehrsprachigkeit. Es wird eine Unterscheidung getroffen zwischen einzelsprachenspezifischen und einzelsprachenunabhängigen Qualifikationen, wie bereits in Kapitel 1.4. diskutiert wurde. Die beiden Punkte stellen einzelsprachenunabhängige Kompetenzen dar, deshalb kann hier das Kind einigermaßen unabhängig von seinen einzelsprachenspezifischen Kompetenzen in Deutsch beurteilt werden.

Auch der Punkt „Formen und Stellung des Verbs“ nimmt Bezug auf mehrsprachige Kinder, indem Übergangsstrukturen, die typisch sind für Kinder, die Deutsch als L2 erwerben, berücksichtigt werden können.

Basisqualifikationen

Mittels HAVAS-5 werden produktive Aspekte der *phonischen*, *pragmatischen*, *semantischen*, *morphologisch-syntaktischen* und *diskursiven* Basisqualifikation erfasst. Auch Aspekte der kognitiven Kompetenzen werden ansatzweise ermittelt.

Gütekriterien

Das Verfahren wurde laut Reich (2005a) anhand von etwa 600 Kindern (teils ein-, teils mehrsprachig) in Hamburg erprobt und statistisch geprüft. Es sollen Aussagen über den Sprachstand getroffen werden, „... ohne sich auf Normwerte festzulegen“ (Reich & Roth 2007: 74).

Zur *Objektivität* ist zu sagen, dass die Durchführungsobjektivität durch die Art des Verfahrens gewährleistet sein sollte, da nicht viele Instruktionen erforderlich sind. Natürlich können Unterschiede zwischen den Durchführenden bestehen, in welchem Ausmaß sie die Kinder unterstützen. Die Auswertungsobjektivität wird durch die sehr genau ausgearbeiteten Auswertungsvorgaben abgesichert, auch Beispiele von Zuordnungsschwierigkeiten werden gegeben. Die Interpretationsobjektivität ist fraglich, da meist nur angegeben wird, ein Kind als sprachverzögert einzustufen, wenn es „deutlich“ unter einem bestimmten Wert sei.

Die *Reliabilität* des Verfahrens kann als zufriedenstellend beurteilt werden (vgl. Kany & Schöler 2007: 161).

Zur *Validität* konnten keine eindeutigen Angaben gefunden werden. Vieluf (2004) führt jedoch an, HAVAS sei mit fünf anderen Verfahren zur Bestimmung des Sprachstands verglichen worden und zeichne sich dadurch aus, dass es die allgemeine Sprachfähigkeit eines Kindes zu erfassen vermag im Gegensatz zu den anderen verwendeten Verfahren, die eher Sachwissen und passives Verstehen überprüft hätten. Um welche Verfahren es sich dabei handelte und welche Ergebnisse zu dieser Aussage führen, wird aber nicht näher erläutert.

Art des Verfahrens

Bei HAVAS-5 handelt es sich um eine Profilanalyse.

MSS – Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder.

Holler-Zittlau, Inge; Dux, Winfried & Berger, Roswitha (2005). Horneburg: Persen.

Beschreibung

Das *Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder* (MSS) wurde laut AutorInnen entwickelt, um „wesentliche Schlüsselkompetenzen der Sprache“ zu erfassen und „eine zuverlässige Aussage über den Sprachentwicklungsstand und den Erwerb der deutschen Sprache“ zu machen. Außerdem soll es „zuverlässige Hinweise auf mögliche Ursachen festgestellter Sprachauffälligkeiten“ zulassen sowie „Folgerungen auf weitere differentialdiagnostische Untersuchungen und eine entwicklungsorientierte Förderung“.

Das Verfahren ist folgendermaßen aufgebaut: Es liegt ein Fragebogen für die Eltern vor, die neun Fragen zur Entwicklung, zu Sozial- und Spielverhalten und zu Erkrankungen ihres Kindes auf einer fünfstufigen Skala bewerten müssen. Auch für die Lehrkräfte/ErzieherInnen liegt ein Fragebogen bei, in dem 13 Fragen zu Sozial-, Spiel- und Arbeitsverhalten sowie zehn Fragen zum Sprachverhalten auf einer fünfstufigen Skala bewertet werden müssen. Ein weiterer Fragebogen für ein Gespräch mit dem Kind liegt bei, in dem das Kind zu biographischen Daten befragt werden soll.

Der Kern des MSS ist eine Bildvorlage, auf der ein Spielplatz mit Menschen, Handlungssituationen und Gegenständen abgebildet ist. Anhand dieses Bildes sollen nun verschiedene Subtests durchgeführt werden:

- „Spontansprache“
Es soll festgestellt werden, ob sich das Kind spontan zur Bildvorlage äußert. Darauf folgend soll vom/von der TestleiterIn „ja“ oder „nein“ angekreuzt werden.
- „Sprachverständnis“
Das Kind wird aufgefordert, auf bestimmte Personen/Gegenstände zu zeigen. Damit soll überprüft werden, ob das Kind Inhalte einzelner Begriffe, Satzphrasen und -konstruktionen versteht und ob es diese dekodieren und entsprechend auf dem Bild zeigen kann.
- „Sprachproduktion“
Anhand dieses Subtests soll erfasst werden, ob das Kind Sprache „als Handlungsaufforderung“ einsetzen kann, indem es nun Personen oder Gegenstände im Bild benennen soll, auf die der/die PrüferIn zeigt. Das Gesagte wird protokolliert.
- „Wortschatz/Lautbildung/Begriffsbildung“
 - Lautbildung und Nomen: Wortschatz und Lautbildungsfähigkeit sollen gleichzeitig überprüft werden, indem einzelne Gegenstände im Bild benannt werden müssen.
 - Adjektive (Farben, Eigenschaften und Formen): Anhand von Erfragen einzelner Eigenschaften der Gegenstände im Bild soll festgestellt werden, ob das Kind differenziert wahrnehmen und benennen kann.
 - Verben: Es soll erfasst werden, ob die Handlungssituationen im Bild erkannt und die Tätigkeiten richtig benannt werden können.

- „Grammatik“

In einer gemeinsamen Betrachtung der Bildvorlage werden Fragen an das Kind gestellt, die folgende Konstruktionen evozieren sollen: Pluralbildung, Satzbildung, Präposition im Akkusativkontext, Präposition im Dativkontext, Nebensatzbildung mit Konjunktion und Partizipbildung.

- „Phonologische Diskriminationsfähigkeit“

Dieser Subtest ist nur für die fünf- bis sechsjährigen Kinder vorgesehen. Es soll erfasst werden, ob vom Inhaltsaspekt abgesehen Sprache als formales System betrachtet werden kann. Es werden folgende Aspekte untersucht:

- Auditive Wahrnehmung: gleich oder verschieden?
- Reimwörter: Welche Wörter hören sich ähnlich an?
- Wortlänge: Welches Wort ist länger?

Die Subtests werden jeweils mit „+“ und „-“ bewertet. Die Rohwerte werden dann in den Auswertungsbogen eingetragen und mit Normwerten verglichen.

Im Handbuch wird angemerkt, dass die Bewertung der Leistungen Vier- bis Fünfjähriger anders erfolgen soll als die der Fünf- bis Sechsjährigen, da „die Sprachentwicklung 4-jähriger Kinder noch nicht abgeschlossen“ sei, im Gegensatz zu fünf- bis sechsjährigen Kindern, deren Spracherwerb „zumeist“ abgeschlossen sei.

Theoretischer Hintergrund

Eine linguistische Fundierung ist nicht erkennbar.

Die AutorInnen orientieren sich am Verlauf der ungestörten Kommunikations- und Sprachentwicklung in den Teilbereichen Artikulations-, Wortschatz-, Satzbau- und Grammatikentwicklung. Es fällt dabei auf, dass die Untersuchungen zu den verschiedenen Teilbereichen unterschiedliche Aktualität haben, etwa stammen die angeführten Untersuchungen zur Artikulationsentwicklung aus dem Jahr 1938.

Das Verfahren gibt vor, Sprachentwicklungsauffälligkeiten, -verzögerungen und -störungen identifizieren zu können, stellt diese jedoch nicht hinreichend dar und macht keine Unterscheidungen zwischen ihnen. Es wird lediglich eine Unterscheidung zwischen „unauffällig“ und „auffällig“ definiert.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Im Deckblatt des Durchführungsbogens ist auszufüllen: „Muttersprache: Deutsch ja/nein“, „Muttersprache: ...“ und „Welche Sprache wird in der Familie hauptsächlich gesprochen?“.

Im Manual wird darauf Bezug genommen, dass Kinder mit Migrationshintergrund „besondere Mühe“ hätten, die deutsche Sprache zu erlernen. Bei der Auswertung soll beachtet werden, dass „für Kinder mit Zweitspracherwerb [...] eine kompetenzbezogene qualitative Auswertung des Sprach-Screenings erfolgen“ muss. Wie diese jedoch vorzunehmen sei, wird nicht ausgeführt.

Basisqualifikationen

Das Verfahren gibt an, Aspekte der rezeptiven und produktiven *phonischen*, *pragmatischen*, *semantischen*, *morphologisch-syntaktischen* und *diskursiven* Basisqualifikation zu untersuchen.

Gütekriterien

Das MSS soll an 450 Kindern *normiert* worden sein, genaue Tabellen werden jedoch nicht angegeben.

Die *Objektivität* ist unterschiedlich zu bewerten. Die Durchführungsobjektivität dürfte gegeben sein, da die Instruktionen vorgegeben sind und für alle Kinder gleich sein sollen. Die Auswertungsobjektivität ist bei manchen Subtests schwieriger festzustellen als bei anderen.

Zur *Reliabilität* sowie zur *Validität* werden keine Angaben gemacht.

Art des Verfahrens

Es handelt sich beim MSS um einen Test, im Speziellen um ein Screening. Ein Fragebogen für Eltern und ErzieherInnen liegt ebenfalls bei.

Beschreibung

Fit in Deutsch wurde in Niedersachsen entwickelt mit dem Ziel, die Deutschkenntnisse von Kindern im Rahmen der Schuleinschreibung zu überprüfen und damit eine Entscheidung zu treffen, ob das Kind zur Teilnahme an einer besonderen sprachfördernden Maßnahme verpflichtet werden sollte.

Es wird darauf verwiesen, dass das Verfahren nur ein Screening sei und nur die „schulrelevanten Bereiche der sprachlichen Kommunikation“ erfasst werden. Es wird angemerkt, dass es damit nicht möglich ist, festzustellen, wie gut bei Kindern mit Deutsch als L2 die L1 entwickelt ist.

Es ist vorgesehen, dass die Teile „Sprachbiographie“ und „Gespräch mit dem Kind“ des Verfahrens sowie „Begleitende Beobachtungen“ zuerst durchgeführt werden und nur die Kinder, die sich hier auffällig zeigen, die weiteren Schritte durchlaufen.

Die gesamten Materialien zur Durchführung sind online abrufbar unter: <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1125> [eingesehen am 01. 06. 2009]

- „Begleitende Beobachtungen“

Während der Durchführung des Verfahrens sollen Beobachtungen zur Kommunikationssituation mit dem Kind in den Beobachtungsbogen eingetragen werden. Außerdem soll die Aussprache des Kindes beobachtet werden. Die Eltern sollen dazu aufgefordert werden, eine Diagnose von Fachleuten einzuholen, wenn sich dabei „gravierende Auffälligkeiten“ zeigen. Bei zweisprachigen Kindern solle man berücksichtigen, dass „leichte Abweichungen“ in der Aussprache nicht ungewöhnlich seien.

- „Sprachbiographie“

In einem Gespräch mit den Eltern sollen Informationen zur bisherigen Entwicklung, zum Sprachstand des Kindes und zur eventuellen Mehrsprachigkeit gewonnen werden. Wenn aus diesem Gespräch bereits ersichtlich wird, dass das Kind kaum oder gar nicht Deutsch spricht, muss es das Verfahren nicht mehr durchlaufen und wird zu Sprachfördermaßnahmen verpflichtet.

- „Gespräch mit dem Kind“

In einem Gespräch mit dem Kind über sich selbst und seine Erfahrungsbereiche soll

vor allem Aufschluss über den aktiven Wortschatz gewonnen werden. Sollte in dem Gespräch deutlich werden, dass das Kind sich „altersangemessen“ auf Deutsch verständigen kann, mit „altersangemessenem Wortschatz und altersangemessenen Sprachstrukturen“, kann das Verfahren an diesem Punkt beendet werden.

- „Passiver Wortschatz“

Der passive Wortschatz wird mithilfe eines detailreichen Bildes erfasst. Nomen und Verben werden erfragt, indem das Kind auf die entsprechenden Vorgaben im Bild zeigen soll. Adjektive werden ausgespart. Wenn mindestens neun von zwölf Nomen und vier von sechs Verben richtig gezeigt werden, gilt der Teil als erfolgreich bearbeitet.

- „Aufgabenverständnis“

Das Verständnis von Handlungsanweisungen in Sätzen soll geprüft werden, besonders das Verständnis von Angaben mit Präpositionen, mithilfe eines Kuscheltiers und einer Schachtel. Es gilt als erfolgreich, wenn mindestens fünf von sieben einfachen Äußerungen und drei von vier Satzreihen richtig umgesetzt werden.

- „Aktive Äußerungen“

Als Sprechanreize werden Bilder vorgelegt, um das Kind dazu anzuregen, sich zu äußern. Es handelt sich dabei um Bilder mit ungewöhnlichen Details (z.B. ein Hund mit einer Sonnenbrille), Wimmelbilder und Abbildungen aus Bilderbüchern oder um Spielmaterialien. Wenn mindestens zwei Drittel der Äußerungen länger als drei Wörter sind und vorwiegend sachlich angemessene Nomen und Verben verwendet werden, gilt der Teil als erfolgreich bewältigt.

Sollte das Kind zwei der drei letzten Untertests nicht erfolgreich bewältigen, kann das Verfahren abgebrochen werden.

Theoretischer Hintergrund

Ein zugrunde liegendes sprachtheoretisches Konzept ist nicht erkennbar. Das Verfahren orientiert sich daran, dass Fähigkeiten erfasst werden sollen, die notwendig sind, um zu Schulbeginn im Unterricht mitarbeiten zu können. Diese Fähigkeiten wären ein „altersangemessener passiver und aktiver Wortschatz“, das Verständnis von „kindgerecht strukturierten Äußerungen“ und in der Kommunikation mit Gleichaltrigen „angemessen“ zu reagieren und agieren. Belege für die Auswahl dieser Kriterien werden nicht angeführt.

Bei der Konzeption des Verfahrens wurden Koch (2003) zufolge drei zentrale Leitlinien verfolgt: die Orientierung an der Sprache des Kindes, die Erfassung der gesprochenen Sprache des Kindes und die Berücksichtigung der kindlichen Sprachbiographie.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Im Protokollbogen werden Familiensprache(n), Herkunftsland der Eltern und des Kindes eingetragen. Im Elterngespräch wird außerdem erfragt, was die Erstsprache des Kindes ist und wie viele/welche Sprachen es versteht oder spricht. Es können noch weitere Fragen zur Mehrsprachigkeit gestellt werden.

Laut Lütje-Klose (2007) gibt es Übertragungen des Verfahrens in Türkisch, Russisch, Kurdisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Italienisch und Spanisch. Diese Möglichkeit wurde aber offenbar in der Pilotphase aufgrund des ohnehin großen Aufwands selten in Anspruch genommen. Doch selbst dann, wenn die herkunftssprachlichen Versionen Verwendung finden würden, wäre es damit nicht möglich, die Kompetenzen in beiden Sprachen in Beziehung zu setzen (vgl. Lüdtker & Kallmeyer 2007: 271).

Basisqualifikationen

Fit in Deutsch untersucht Aspekte der rezeptiven und produktiven *semantischen* und *morphologisch-syntaktischen* Basisqualifikation sowie die *pragmatische* und *diskursive* Qualifikation.

Gütekriterien

Fit in Deutsch wurde in einer Pilotphase an 20 Schulen mit 1557 Kindern erprobt.

Die *Objektivität* des Verfahrens ist in der Durchführung und Auswertung auf jeden Fall fraglich, vor allem im Punkt „Gespräch mit dem Kind“. Die Interpretation ist aber fix festgelegt, also objektiv.

Da das Verfahren nicht von sich behauptet ein standardisierter Test zu sein, stellt es laut Koch (2003) auch keine Ansprüche an *Reliabilität* und *Validität*.

Art des Verfahrens

Fit in Deutsch ist ein Screeningverfahren, das sich zusammensetzt aus Beobachtungen, Einschätzung durch die Eltern und Testaufgaben.

SFD – Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder.

Hobusch, Anna; Lutz, Nevin & Wiest, Uwe (2006). Horneuburg: Persen.

Beschreibung

Die *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder* (SFD) hat zum Ziel, festzustellen, welche Kinder vor Schulbeginn noch Sprachförderung benötigen. Im Manual der SFD wird festgestellt: „Eine Sprachstandsüberprüfung sollte daher die tatsächliche Sprachbeherrschung erfassen und einen objektiven Vergleich mit den üblichen an deutsche Kinder gestellten sprachlichen Anforderungen ermöglichen.“ Das Verfahren soll LehrerInnen dazu dienen, Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache zu unterstützen, sowohl im Klassen- wie im Förderunterricht. Die AutorInnen stützten sich bei der Entwicklung von SFD auf ihre vieljährige Erfahrung und in der Praxis erprobte Materialien.

Es stehen Versionen für die 1., 2. und 3./4. Schulstufe zur Verfügung. Um die Ökonomie zu erhöhen, sind ab der 2. Klasse die quantitativen Testteile zu „Papier-Bleistift-Tests“ entwickelt worden, um auch Gruppentestungen zu ermöglichen. Die Untertests variieren für die verschiedenen Schulstufen.

SFD gliedert sich in folgende Subtests:

- „Wortschatz“
Es wird der passive Wortschatz überprüft. Es handelt sich um eine Messung des Wortschatz**umfangs** im Vergleich zu gleichaltrigen deutschsprachigen Kindern. Es ist zusätzlich möglich, mithilfe von beiliegenden CDs den Wortschatz in weiteren 15 Erstsprachen zu überprüfen.
- „Farbenkenntnis“ (nur für die 1. Klasse)
Dem Kind wird ein Gegenstand gezeigt, dessen Farbe es benennen soll.
- „Präpositionen“
Aufforderungen, in denen Präpositionen vorkommen, müssen ausgeführt werden.
- „Singular/Plural“ (nur für die 1. Klasse)
Mithilfe von Bildern soll das Kind Pluralformen von Substantiven bilden.
- „Artikel“ (nur für die 2. und 3./4. Klasse)
Durch die Auswahl von Artikeln soll das Kind das Genus von Substantiven markieren.

- „Text- und Hörverständnis“ (1. Klasse: kurzer Text, 3./4.Klasse: Fabel)
Eine Geschichte beziehungsweise eine Fabel wird vorgelesen. Danach sollen Fragen zum Textverständnis beantwortet werden.
- „Mündliche Sprachproduktion“
Eine Bildgeschichte soll nacherzählt werden.

Nach der Durchführung werden die Summen der in den Subtests erreichten Punkte in den Protokollbogen eingetragen und es werden Prozentränge (PR) aus den Normtabellen gesucht. Dadurch kann eine Einteilung in „Sprachgruppen“ erfolgen: Sprachgruppe I – $PR < 50$, Sprachgruppe II – $50 < PR < 85$, Sprachgruppe III – $85 < PR$. Eine Beschreibung der jeweiligen Fördermaßnahmen wird für die Gruppen angegeben.

Theoretischer Hintergrund

Es wird keine zugrunde liegende Bezugstheorie angeführt. Die Auswahl der einzelnen Teilbereiche und der dazugehörigen Items wird nicht begründet.

Es wird darauf verwiesen, dass die AutorInnen vieljährige praktische Erfahrungen zur Entwicklung herangezogen haben.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Wie der Titel des Tests verrät, ist das Verfahren für Kinder mit Migrationshintergrund gedacht, also für Kinder, die Deutsch eventuell als Zweitsprache erlernen.

Im Manual führen die TestautorInnen an, dass ihnen die Problematik bewusst sei, die Ergebnisse von Kindern verschiedener Sprachen in einer globalen Normierung zusammenzufassen. Dennoch wird eine allgemeine Norm für alle Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache angegeben, ohne Differenzierung nach der jeweiligen Erstsprache.

Im Auswertungsbogen soll zu den Daten des jeweiligen Kindes ausgefüllt werden: „In Deutschland seit...“, „Herkunft/Staatsangehörigkeit der Mutter/des Vaters“, „Mutter/Vater spricht mit dem Kind überwiegend...“, „Familiensprache überwiegend...“, „Geschwister sprechen untereinander...“.

Für die Überprüfung des Wortschatzes in anderen Erstsprachen als Deutsch liegt eine CD bei, die zusätzlich in den Sprachen Albanisch, Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch/Serbisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch,

Russisch, Spanisch, Tamilisch oder Türkisch den Wortschatz überprüft, ohne dass die AnwenderInnen die Sprachen beherrschen müssen.

Basisqualifikationen

Mittels der SFD werden Aspekte der rezeptiven und produktiven *semantischen* und *morphologisch-syntaktischen* Basisqualifikation erfasst sowie die *diskursive* Basisqualifikation.

Gütekriterien

Die *Normierung* erfolgte für jeweils vier Schulstufen mit Kindern mit Deutsch als L1 und Kindern mit einer anderen L1: 1. Klasse (14)/211 Kinder, 2. Klasse: 112/91 Kinder, 3. Klasse: 160/127 Kinder, 4. Klasse: 194/143 Kinder.

Objektivität ist insoweit gegeben, als allen Kindern dieselben Instruktionen gegeben werden (Durchführungsobjektivität). Besonders bei der Abfrage mittels CDs, die in der Erstsprache des Kindes erfolgt, ist ein Eingreifen des/r Testleiters/-leiterin nicht wahrscheinlich. Die Auswertungsobjektivität soll erhöht werden mittels Multiple-Choice-Aufgaben, welche teilweise mittels Schablonen ausgewertet werden können. Die Auswertung der Bildgeschichte dürfte allerdings eine geringere Objektivität aufweisen. Die Interpretationsobjektivität sollte durch die Angabe der Normen gewährleistet sein.

Bezüglich *Validität* ist anzumerken, dass die Auswahl der Items für den Wortschatztest anhand von Rechtschreib- und Grundwortschatzbüchern sowie Lese- und Sprachbüchern der jeweiligen Schulstufen erfolgte. Das heißt, es handelt sich um eine „curriculare Validität“ (vgl. Fried 2004: 35).

Es wird eine Korrelation von $r = .81$ angegeben zwischen den Leistungen im Wortschatztest des SFD 1 und der Summe der Leistungen in den anderen Subtests des SFD 1. Das spricht laut AutorInnen für eine hohe *Reliabilität* des Tests.

Art des Verfahrens

Es handelt sich bei der SFD um einen Test. Im Genaueren handelt es sich um einen standardisierten, allgemeinen Sprachentwicklungstest.

Beschreibung

Der *Cito-Sprachtest* wurde ursprünglich aus dem niederländischen Verfahren „Test Zweisprachigkeit“ entwickelt. Zwischen 1989 und 1992 wurde dieser Test als Papier-Bleistift-Test in einer Kooperation der Universität Tilburg mit CITO (= Centraal Instituut voor ToetsOntwikkeling – Zentrales Institut für Test-Entwicklung) erstellt. Aufgrund organisatorischer Überlegungen wurde 2002 beschlossen, den Test zu einem Computertest weiter zu entwickeln (vgl. Konak, Duindam & Kamphuis 2005: 5).

Der *Cito-Sprachtest*, der gänzlich am Computer durchführbar ist, soll dazu dienen, die Sprachfähigkeit von Vorschulkindern zehn Monate vor deren Einschulung zu erfassen. Dies ist für Kinder, die zweisprachig mit Deutsch und Türkisch aufwachsen, sogar in beiden Sprachen möglich, da zur deutschen Version eine türkische Parallelfom vorliegt (vgl. Konak et al. 2005: 20).

Eine animierte Figur namens „Primo“ führt das Kind durch den Test, um zu unterstützen und zu motivieren (vgl. Cito Deutschland 2008). Der Test besteht aus vier Komponenten (vgl. Konak et al. 2005: 19):

- „Passiver Wortschatz (PW)“

Der Untertest zur Erfassung des passiven Wortschatzes besteht aus 60 Fragen, bei denen das Kind unter vier Bildern das geforderte anklicken soll. In der deutschen und in der türkischen Version werden die gleichen Wörter getestet.

- „Kognitive Begriffe (KB)“

Mit 65 Testfragen werden Kenntnisse über Begriffe getestet, die sich auf Farbe, Form, Maß, Räumlichkeit und Beziehungen zwischen Ereignissen beziehen. Der genannte Begriff muss aus vier Bildern ausgewählt werden. Die deutsche und die türkische Version prüfen dieselben Begriffe.

- „Phonologisches Bewusstsein (PB)“

Mit der Darbietung von gesprochenen Wortpaaren (die sich entweder gleichen oder sich in einem Laut unterscheiden), bei denen das Kind entscheiden muss, ob sie

⁴ Das Verfahren wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht direkt eingesehen, sondern es konnte nur eine Demo-Version bezogen werden. Die restlichen Informationen stammen aus anderen Quellen.

gleich oder unterschiedlich sind, wird überprüft, inwiefern das Kind entweder in Deutsch oder Türkisch Laute erkennen und voneinander unterscheiden kann.

- „Textverständnis (TV)“

Dem Kind werden vier Geschichten erzählt, zu denen anschließend Fragen beantwortet werden müssen.

Eine kurze Beschreibung des Subtests mit illustrierenden Bildern ist auch dem Flyer zum *Cito-Sprachtest* zu entnehmen, der auf der Homepage von „Cito Deutschland“ zur Verfügung gestellt wird: <http://www.de.cito.com/> [eingesehen am 24. 02. 2009]

Die Auswertung wird vom Computer nach der Durchführung generiert (vgl. Cito Deutschland 2008). Das Programm erstellt außerdem auf Grundlage der Testergebnisse für jedes Kind ein Sprachstandsprofil, aus dem individuelle Förderempfehlungen abgeleitet werden (vgl. Harm 2003).

Theoretischer Hintergrund

Zur theoretischen Fundierung des Tests konnten leider keine Informationen gefunden werden. Es werden lediglich Angaben von Konak und Kollegen (2005) zu den Untertests PW und KB gemacht: Bei der Normierung der Subtests haben sie sich auf Untersuchungen bezogen, die belegen, dass der passive Wortschatz bei Vierjährigen 2000 Wörter umfassen solle. Daher bedeute das in Bezug auf den Test, dass minimal 19 von 60 Items richtig sein müssen, damit kein Förderbedarf diagnostiziert wird. Für den Untertest KB gelte dann, dass minimal 18 von 65 richtig sein müssen (vgl. Konak et al. 2005: 34). „Entsprechend erhöht sich die Zahl der richtig beantworteten Items für 5-, 6- und 7-jährige Kinder“ (Konak et al. 2005: 34).

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Der *Cito-Sprachtest* zeichnet sich dadurch aus, dass zumindest Kindern, deren Erstsprache Türkisch ist und Deutsch die Zweitsprache beziehungsweise die Deutsch und Türkisch bilingual erwerben, Versionen in beiden Sprachen vorgegeben werden können. Dadurch kann die Entwicklung in beiden Sprachen des Kindes direkt miteinander verglichen werden und es kann festgestellt werden, ob das Kind nur in der Zweitsprache oder in beiden förderbedürftig ist (vgl. Cito Deutschland 2008).

Leider geht aus dem Bericht von Konak und Kollegen (2005) nicht eindeutig hervor, ob die Normen für die Kinder, die mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

aufwachsen, dieselben sind wie die, die für die monolingual deutschsprachigen Kinder verwendet werden, oder ob es eigene „Sprachgruppen“ gibt.

Im Eingabeformular, das vor der Testung ausgefüllt wird, sollen Geburtsland des Kindes, der Mutter und des Vaters angeführt werden und außerdem soll angegeben werden, ob zuhause auch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (vgl. Konak et al. 2005: 22). Es wird leider nicht berichtet, welchen Einfluss diese Eingabe auf die Testergebnisse hat.

Basisqualifikationen

Mit dem *Cito-Sprachtest* können nur rezeptive Fähigkeiten erfasst werden. Soweit dies anhand der Demo-Version beurteilt werden kann, werden Aspekte der *phonischen* und *semantischen* Basisqualifikation untersucht.

Gütekriterien

Das Verfahren wurde an 4354 Kindern vollständig erprobt und *normiert*. Bei der Normierung wurde „wo es möglich war von universellen Standpunkten (wie sprachfähig muss ein Kind im Alter von etwa 6 Jahren sein) ausgegangen“ (Konak et al. 2005: 34). Außerdem wurde bei der Normierung berücksichtigt, dass der „Test Zweisprachigkeit“, aus dem sich der *Cito-Sprachtest* entwickelt hat, seit 15 Jahren in den Niederlanden verwendet wird. Dort wurden Normierungswerte für „verschiedene ethnische Gruppen“ festgelegt, die die Grenze für Sprachförderbedarf darstellen. Diese wurden durch Langzeitstudien bekräftigt: Kinder, die den Test ohne Auffälligkeiten durchliefen, wiesen in Folge keine Schwierigkeiten auf, dem Unterricht zu folgen. Weiters wurden die Normierungen in ExpertInnenrunden diskutiert (vgl. Konak et al. 2005: 35).

Die *Objektivität* sollte in jeder Hinsicht gewährleistet sein, da der *Cito-Sprachtest* am Computer durchgeführt, vom Computer ausgewertet und sogar „interpretiert“ wird (Förderbedarf ja/nein).

Angaben zur *Reliabilität* und zur *Validität* konnten leider nur zu einer Vorversion des Tests, die an 448 Kindern erprobt wurde, gefunden werden. Dort zeigen sich die Reliabilitäten und die Validität zufriedenstellend, es werden jedoch noch Unstimmigkeiten aufgedeckt, etwa dass die hauptsächlich türkisch-sprechenden Kinder in der deutschen Version des Subtests KB signifikant besser abschneiden als in der türkischen und im Subtest TV umgekehrt (vgl. Konak et al. 2005: 11-13).

Art des Verfahrens

Der *Cito-Sprachtest* ist einer der wenigen Vertreter der Gruppe der Computertests.

BESK 4-5 (Version 1.1) – Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen.

Breit, Simone & Schneider, Petra (2008a). Online-Publikation.

Beschreibung

Beim *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen* (BESK 4-5) handelt es sich um ein Verfahren, das selektiv, zielgerichtet und systematisch den aktuellen Sprachentwicklungsstand von 4½- bis 5½-jährigen Kindern erfassen soll. BESK 4-5 wurde vorrangig im Rahmen des Projekts „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ dazu entwickelt, um Kinder, die in Österreich eine Bildungs- und Betreuungseinrichtung besuchen, 15 Monate vor der Einschulung zu untersuchen, ob sie eine Sprachförderung benötigen. Die Finanzierung des Projekts wurde vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) übernommen (vgl. Breit 2009).

Es ist vorgesehen, dass die Beobachtung in einem Zeitraum von vier Wochen von speziell dafür geschulten KindergartenpädagogInnen durchgeführt wird.

BESK 4-5 ist in vier Abschnitte eingeteilt, in denen es insgesamt 15 Beobachtungskriterien als Sprachstandsindikatoren gibt. Für die Beobachtungsabfolge der einzelnen Sprachstandsindikatoren gibt es keine Vorgaben (vgl. Breit 2009).

Der Beobachtungsbogen ist folgendermaßen aufgebaut:

„BILDERBUCH“

Entweder einzeln oder in Kleingruppen wird das Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“ vorgelesen. An einem anderen Tag wird das Buch erneut vorgelesen und die Bilder werden gemeinsam mit den Kindern betrachtet.

- „W-Fragen“ (Beobachtungskriterium 1: „W-Fragen verstehen“)

Folgende W-Fragen sollen zu den Bildern gestellt werden: Wer? Was? Wo? Warum? Es soll bewertet werden, ob das Kind „sinngemäß richtig“ antwortet. Ein Hinzeigen ist auch ausreichend, die Antwort muss nicht versprachlicht werden.

- „Nacherzählung“ (Beobachtungskriterien 2-4: „Verbbeugung, Verbzweitstellung, Verblexikon“)

Die Kinder sollen nach der Betrachtung des Buchs anhand der Bilder die Geschichte selbst nacherzählen. Dabei werden drei Kriterien in die Beobachtung miteinbezogen.

„BILDKARTEN“

- „Pluralmemory“ (Beobachtungskriterium 5: „Pluralbildung“)

Einzahl- und Mehrzahlkarten, die getrennt verdeckt aufgelegt werden, sollen vom Kind abwechselnd aufgedeckt und benannt werden. Wenn das Kind zusammenpassende Einzahl- und Pluralkarten aufdeckt, darf es diese behalten. Bei diesem Untertest sollen die Kinder angewiesen werden, „Standardsprache zu verwenden, da in dialektalen Formen die Beurteilung der korrekten Pluralbildung manchmal nicht möglich ist (a Hund – zwoa Hund)“.

- „Ober- und Unterbegriffe“ (Beobachtungskriterium 6: „Ober- und Unterbegriffe“)

Den Kindern werden Bildkarten gereicht. Diese sollen anschließend Oberbegriffen wie Tieren, Spielzeug, Obst und anderen zugeordnet werden.

- „Lautdifferenzierung“ (Beobachtungskriterium 7: „Lautdifferenzierung“)

Karten mit Bildpaaren, die sich reimen (z.B. Turm – Wurm), werden aufgelegt. Einer der beiden Begriffe wird genannt, das Kind soll auf diesen zeigen, um erfassen zu können, ob es fähig ist, Laute zu differenzieren.

„BEWEGUNGSRAUM“

- „Gespräche“ (Beobachtungskriterien 9-15: „Perfektbildung, Artikeleinsetzung 1, Artikeleinsetzung 2, Entscheidungsfragen, Bedürfnisse und Absichten äußern, Erzählungen, Handlungsaufforderungen“)

Entweder im Dialog mit anderen Kindern, im Zwiegespräch mit den PädagogInnen oder in einer größeren Gesprächsrunde sollen die Kriterien 9-15 beobachtet werden.

Die beobachteten Kriterien sind im Beobachtungsbogen jeweils mit null, einem oder zwei Punkt(en) zu bewerten. Bei jedem Kriterium wird angegeben, wie die Bewertung vorzunehmen ist, beispielhaft sei hier die Bewertung des Beobachtungskriteriums 1 angeführt:

2 Punkte: Das Kind beantwortet (fast) alle W-Fragen richtig.

1 Punkt: Das Kind beantwortet mehr als die Hälfte der W-Fragen richtig.

0 Punkte: Das Kind beantwortet nur wenige oder keine der W-Fragen richtig.

„(Fast) alle“ wird übrigens so definiert, dass grundsätzlich korrekte Antworten gegeben werden, ein „Hoppala“ aber durchaus vorkommen darf.

Die Beobachtungen werden dann in ein Auswertungsprofil übertragen, die Untertests gehören zu jeweils einem von fünf Bereichen:

Phonologie				Morphologie				Syntax				Lexikon Semantik				Pragmatik			
7	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				11	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
								12	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Summenwerte:																			
2				6				8				8				4			
Gesamt:																28			

Abbildung 3: Beispiel 1: Bub, 4,7 Jahre, Deutsch (Breit & Schneider 2008b: 24)

Die maximale Punktezahl ist 30. Bei einem Gesamtwert von 20 Punkten oder weniger ist es „empfehlenswert, das Kind in seiner Sprachentwicklung individuell zu unterstützen“.

Es wurde außerdem eine kürzere Version des Bogens entwickelt für Kinder, die zuhause betreut werden, der *Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten* (SSFB 4-5) (Breit & Schneider 2008d). Gleichzeitig mit einer ersten Besichtigung des Kindergartens soll der SSFB 4-5 durchgeführt werden, um vor dem Schuleintritt eventuellen Sprachförderbedarf festzustellen. Da für die Beobachtung weniger Zeit bleibt als bei Kindern, die im Kindergarten betreut werden, wurden einige Teile des BESK 4-5 ausgewählt, und zum SSFB 4-5 umstrukturiert. Die Teile „W-Fragen“, „Pluralmemory“ und „Lautdifferenzierung“ werden wie im BESK 4-5 durchgeführt. Statt einer Nacherzählung wird ein Wimmelbilderbuch betrachtet, zu dem das Kind erzählen soll, wobei zusätzlich einige Kriterien des Punktes „Gespräche“ erhoben werden sollen. Insgesamt werden also im SSFB 4-5 nur sieben statt 15 Beobachtungskriterien erfasst (vgl. Breit & Schneider 2008c; 2008d).

Theoretischer Hintergrund

Von den Verantwortlichen der Projektleitung (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens – BIFIE) wurde die Erstellung eines „Sprachkompetenzmodells für 4;6- bis 5;0-jährige Vorschulkinder“ (Rössl 2007) in Auftrag gegeben. Auf der Basis dieses Modells wurden der BESK 4-5 und SSFB 4-5 entwickelt. Als Grundlage für die Erstellung wurden „geeignete Sprachstandsindikatoren aus dem Sprachkompetenzmodell“ ausgewählt (vgl. Breit 2009).

Für die Bildkarten wurden die Begriffe dahingehend ausgewählt, ob sie „aus sprachwissenschaftlicher Sicht den Kindern dieser Altersgruppe größtenteils vertraut sind“ (vgl. Breit 2009).

Das zugrunde liegende psycholinguistisch orientierte „Sprachkompetenzmodells für 4;6- bis 5;0-jährige Vorschulkinder“ von Rössl (2007) setzt sich aus verschiedenen linguistischen Theorien zusammen. Es beschreibt die Entwicklung von Syntax und Morphologie sowie Phonologie mit Annahmen von nativistisch-orientierten Spracherwerbskonzeptionen, die Entwicklung von Lexikon und Semantik mit Ansätzen der kognitivistisch-orientierten Spracherwerbstheorie. Auch auf den Pragmatikerwerb wird eingegangen.

Das umfassende Modell von Rössl (2007) wird jedoch leider scheinbar nur oberflächlich für die Konzeption des Verfahrens beachtet. Es werden etwa nur wenige Unterbereiche in das Verfahren übernommen, ohne Begründung für die Auswahl dieser.

Es erscheint außerdem problematisch, die Konzeption eines Verfahrens auf nur einem einzigen, eigens erstellten Modell aufzubauen.

Die Festlegung des kritischen Werts von 20 Punkten wird nicht begründet.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Obwohl im „Sprachkompetenzmodells für 4;6- bis 5;0-jährige Vorschulkinder“ von Rössl (2007) für einige beschriebene Bereiche des Erwerbs Zusatzinformationen zum L2-Erwerb des Deutschen angegeben werden, wird dies offenbar im Verfahren selbst nicht berücksichtigt.

Kinder, die Deutsch als L2 erwerben, werden nur bei der Interpretation der Ergebnisse wieder angesprochen: Wenn bei einer Kategorie null Punkte vergeben werden, soll das Kind weiterhin beobachtet werden. Falls sich keine Fortschritte

ergeben, so soll die „Sprachentwicklung des Kindes ebenfalls abgeklärt werden, idealerweise auch in der Erstsprache“.

Im Beobachtungsbogen ist außerdem vorgesehen, bei den Daten des Kindes die „Erstsprache(n)“ einzutragen.

Es soll erwähnt werden, dass zurzeit vom BIFIE eine Pilotversion eines Verfahrens (BESK-DaZ) erprobt wird, das für Kinder gedacht ist, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit konnten jedoch noch keine weiteren Informationen dazu gewonnen werden.

Basisqualifikationen

Nach eigenen Angaben können mit dem Beobachtungsbogen Aspekte der *phonischen*, *pragmatischen*, *semantischen*, *morphologisch-syntaktischen* und *diskursiven* Basisqualifikation erfasst werden. Es liegt jedoch ein deutlicher Fokus auf der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation.

Gütekriterien

BESK 4-5 wurde in einer Pilotierungsphase an 101 Kindern erprobt und anschließend wurden Veränderungen am Verfahren vorgenommen, die zur jetzt vorliegenden Version 1.1 führten (vgl. Breit 2009). *Normen* liegen aufgrund der Art des Verfahrens nicht vor, es gibt einen Grenzwert von 20 Punkten, der erreicht werden muss, um als unauffällig beurteilt zu werden.

Die *Objektivität* wurde in der Pilotierungsphase untersucht. Daher wird berichtet, die Durchführung sei objektiv, weil die Durchführung im Handbuch beschrieben wird und die durchführenden PädagogInnen in einer mehrstündigen Schulung mit BESK 4-5 vertraut gemacht wurden (vgl. Breit 2009). Es ist aber zu bezweifeln, ob die Durchführung tatsächlich von allen Durchführenden auf dieselbe Art und Weise erfolgt, da die Anweisungen für die Kinder keineswegs standardisiert sind. Es ist außerdem frei zu wählen, mit wie vielen Kindern die Untertests jeweils durchgeführt werden, wobei anzunehmen ist, dass die Situation dadurch stark variieren kann. Besonders der Teil „Gespräche“ ist gefährdet, Beobachtungseffekten zu unterliegen, da keine konkreten Auszählungen vorgenommen werden, sondern nur Schätzungen. Es wirkt außerdem etwas paradox, dass im Handbuch ausführlich auf Beobachtungsfehler eingegangen wird (vgl. Breit & Schneider 2008b: 9), aber nur eine Schulung im Schnelldurchgang für die durchführenden PädagogInnen vorgesehen ist.

Es wurden Aspekte der *Reliabilität* untersucht. Die interne Konsistenz des BESK 4-5 liegt bei $\text{Alpha}=.95$. Die Reliabilitäten der Subskalen liegen zwischen .80 und .90 (vgl. Breit 2009).

Zur *Validität* werden keine Angaben gemacht.

Art des Verfahrens

Bei BESK 4-5 handelt es sich um ein Beobachtungsverfahren, es beinhaltet jedoch auch einige Testaufgaben.

Delfin 4 – Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in Nordrhein-Westfalen.

Fried, Lilian (2008). Dortmund: Technische Universität.

Beschreibung

Delfin 4 umfasst zwei Stufen und soll überprüfen, bei welchen Kindern zwei Jahre vor der Einschulung ein zusätzlicher Förderbedarf besteht. In der ersten Stufe „Besuch im Zoo (BiZ)“ sollen Kinder herausgefiltert werden, deren Sprachentwicklung unauffällig ist beziehungsweise bei denen definitiv eine Sprachförderung notwendig ist. Die anderen Kinder sollen in der zweiten Stufe „Besuch im Pfiffikushaus (BiP)“ genauer daraufhin untersucht werden, ob Sprachförderbedarf besteht.

Das Verfahren wurde im Auftrag der Landesregierung Nordrhein-Westfalen entwickelt und ist zur Durchführung in Kindergärten gedacht (vgl. Fried 2009: 7). Die Erstversion von 2007 wurde nach einer Analyse der kritischen Rückmeldungen von LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern verändert (vgl. Schnabel 2008: 496).

Der Aufbau der aktuellen Version von *Delfin 4* gestaltet sich folgendermaßen:

„BESUCH IM ZOO (BiZ)“

Die erste Stufe des Tests erfolgt mithilfe eines eigens entwickelten Brettspiels, an dem sich je vier Kinder gleichzeitig beteiligen können. Auf dem Spielplan ist ein Zoo mit verschiedenen Tiergehegen dargestellt. Es ist vorgesehen, dass eine Person den Test mit den Kindern durchführt und eine andere Person protokolliert. Die Kinder erhalten Spielfiguren und es werden Karten aus vier Aufgabenbereichen (die jeweils mit einem Tier gekennzeichnet sind) aufgedeckt, deren Anweisungen befolgt werden müssen:

- „Giraffen-Karten“
Die Giraffen-Karten beinhalten Aufgaben, bei denen Handlungsanweisungen ausgeführt werden müssen, indem die Figur des Tierpflegers auf dem Spielplan auf geforderte Abbildungen gestellt werden soll. Bei dieser Aufgabe können Teilpunkte vergeben werden, wenn das Kind nur Teile davon richtig bearbeitet.
- „Bären-Karten“
Das Kind wird aufgefordert, Kunstwörter nachzusprechen. Für jedes vollständig korrekte Nachsprechen wird dem Kind ein Punkt gegeben.
- „Elefanten-Karten“
Das Kind bekommt die Aufgabe gestellt, ein Bild zu beschreiben. Falls das Kind nicht von sich aus die geforderten Bereiche abdeckt, sollen ermutigende Fragen gestellt werden sowie „Warum“-Fragen. Das Kind soll abschließend auch zu eigenen Erfahrungen mit Tieren befragt werden und aus seiner Erlebniswelt erzählen. Anhand von zwölf Kriterien, für die je ein Punkt vergeben werden kann, werden die Äußerungen bewertet.
- „Affen-Karten“
Das Kind soll erst reguläre Sätze (z.B. „Der Hase wird von Lukas gestreichelt.“) nachsprechen und danach „Quatschsätze“ (z.B. „Heute trinkt das schlaue Telefon einen Tisch.“). Für jedes korrekt nachgesprochene Wort im Satz wird ein Punkt vergeben. Das korrekte Nachsprechen beinhaltet auch die richtige Konjugation beziehungsweise Deklination. Artikulationsprobleme sollen nicht in die Bewertung miteinbezogen werden, aber im Bemerkungsfeld notiert werden.

Die Rohwerte der vier Untertests können mit zwei Tabellen (eine für Kinder unter vier Jahren und eine für ältere Kinder) in T-Werte umgewandelt werden. Aus den vier T-Werten kann anschließend ein Wert für den Gesamttest berechnet werden. Mittels einer Entscheidungstabelle wird farblich dargestellt, wie die Werte zu interpretieren sind: „zusätzliche Sprachförderung, keine Stufe 2“ (rot), „Delfin 4 – Stufe 2“ (gelb) oder „keine zusätzliche Sprachförderung“ (grün).

„BESUCH IM PFIFFIKUSHAUS (BiP)“

Zur zweiten Stufe werden nur die Kinder gebeten, bei denen nach der ersten Stufe noch nicht sicher gesagt werden kann, ob sie eine Sprachförderung benötigen oder nicht.

Diese Stufe wird jeweils mit nur einem Kind durchgeführt. Die Items sollen hier nur verkürzt dargestellt werden:

- „Wortschatz“
Es gibt Aufgaben zum Wortverständnis und zur Wortproduktion sowie zur Begriffsklassifikation.
- „Phonologische Sensitivität“
Die Kinder müssen Kunstwörter nachsprechen.
- „Morpho-Syntax“
Die Kinder müssen Sätze nachsprechen und Pluralbildungen produzieren.
- „Bild beschreiben“
Ein Bild muss beschrieben werden.

Theoretischer Hintergrund

Da es viele unterschiedliche Sprachentwicklungstheorien gibt, die miteinander konkurrieren, haben sich die AutorInnen von *Delfin 4* dazu entschlossen, aus verschiedenen Theorien ableitbare Hypothesen miteinander zu verknüpfen, da es keine sichere Basis gäbe, auf der man sich für den einen oder anderen Ansatz entscheiden könne. Besondere Berücksichtigung bei der Konzeption erfahren konstruktivistische und konnektionistische Ansätze (vgl. Fried 2009: 9f).

Das „Konstruktionsrational“ orientiert sich an den Hypothesen, dass rezeptive und produktive Ebenen sowie die Kompetenz auf unterschiedlichen Ebenen untersucht werden müssen, die Ebenen jedoch miteinander verbunden sind und abhängig voneinander (vgl. Fried 2009: 10f).

Es wird besonders darauf Bezug genommen, dass es darum gehe, mit dem Verfahren „akademisch relevante“ Sprachaspekte zu erfassen, die als spezifische Marker anzeigen können, ob Gefahr besteht, dass das Kind die in den Curricula vorgegebenen Sprachbildungsaufgaben nicht bewältigen kann (vgl. Fried 2009: 15).

Das Grundgerüst des Modells sind die Wissensdimension, die Könnensdimension und die Bewusstheitsdimension (vgl. Fried 2009: 20). Das entwickelte Modell, das *Delfin 4* zugrunde liegt, kann graphisch veranschaulicht werden:

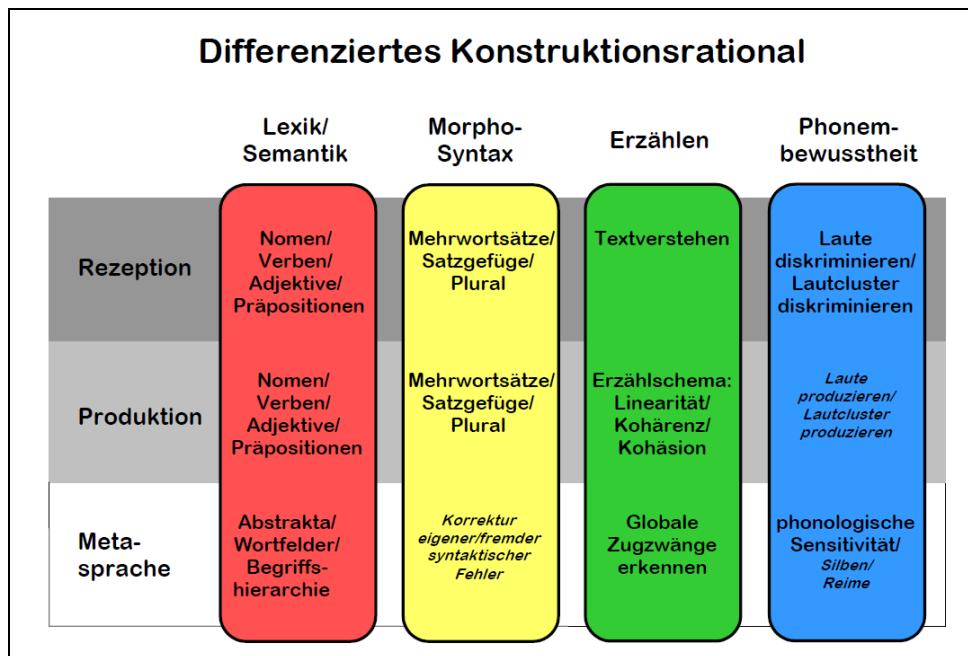


Abbildung 4: Differenziertes Konstruktionsrational (Fried 2009: 50)

Bezug zur Mehrsprachigkeit

Im Ergebnisbogen kann festgehalten werden, was die „Familiensprache“ des Kindes ist. Zur Auswahl stehen die Antworten: „deutsch“, „nicht deutsch“, „zweisprachig mit deutsch“ und „zweisprachig ohne deutsch“. Auswirkungen auf das Testergebnis dürfte dies jedoch nicht haben.

Fried (2009) geht zwar theoretisch darauf ein, dass es wichtig sei, Kinder mit Migrationshintergrund im Kontext von Sprachstandserhebungen besonders zu berücksichtigen, dies hat jedoch praktisch keinen Eingang ins Verfahren gefunden.

Basisqualifikationen

Delfin 4 überprüft Aspekte der rezeptiven und produktiven *phonischen*, *semantischen* und *morphologisch-syntaktischen* Basisqualifikation und die *diskursive* Basisqualifikation.

Gütekriterien

Die Normtabellen der Stufe 1 für Kinder unter vier Jahren wurden auf der Basis der Ergebnisse von 11375 Kindern erstellt, die für ältere Kinder mit 18476 Kindern. Die Tabellen sind online abrufbar unter:

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/Sprachstandsfeststellung_zwei_Jahre_vor_der_Einschulung/Auswertung_und_Matrix_BiZ.pdf [eingesehen am 06. 06. 2009]

Die *Objektivität* der Durchführung könnte unter der Tatsache leiden, dass die Testsituation nicht bei allen Kindern gleich ist, da immer mehrere Kinder gleichzeitig getestet werden sollen. Die Objektivität der Auswertung sollte gewährleistet sein mithilfe der ausführlichen Anweisungen zur Bewertung. Nur beim Beschreiben der Bilder könnten Probleme auftreten, falls die Äußerungen des Kindes nicht korrekt protokolliert werden können. Die Interpretation kann objektiv erfolgen mithilfe von Normtabellen.

Zu *Reliabilität* und *Validität* konnten leider keine Belege gefunden werden.

Art des Verfahrens

Bei *Delfin 4* handelt es sich um einen Test, ein Screeningverfahren.

LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache.⁵
Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (in Vorb.).

Beschreibung

Die *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache* (LiSe-DaZ) setzt sich zum Ziel, den individuellen Sprachentwicklungsstand von Kindern (vor allem) nicht-deutscher Erstsprache einzuschätzen und richtet sich an Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren mit einer Kontaktdauer mit dem Deutschen zwischen drei und 60 Monaten (vgl. Wenzel, Schulz & Tracy in Vorb. : 7).

Das Verfahren gliedert sich in einen Teil, der die produktiven und einen, der die rezeptiven Fähigkeiten erfasst. Da das Verfahren noch nicht veröffentlicht ist, können nur Teile davon vorgestellt werden, auf die in Publikationen verwiesen wird. Diese

⁵ Das Verfahren ist zum Zeitpunkt, zu dem die vorliegende Arbeit erstellt wird, noch nicht publiziert. Das Verfahren wird nach Angaben der Autorinnen 2010 veröffentlicht. Die folgenden Angaben können sich also nur auf Publikationen zum Verfahren beziehen.

beziehen sich aber auch nur auf die Pilotversion des Tests (vgl. Schulz et al. 2008; Wenzel et al. in Vorb.):

„ERFASSUNG DER SPRACHPRODUKTION“

Um die Sprachproduktion zu erfassen, werden verschiedene Haupt- und Nebensätze elizitiert, in denen die Satzklammern durch unterschiedliche Verben beziehungsweise durch Konjunktionen besetzt werden (vgl. Schulz et al. 2008: 17; Wenzel et al. in Vorb.: 11).

- „Hauptsätze“

Es werden acht Hauptsatz-Strukturen mit dem finiten Verb in der linken Satzklammer elizitiert. Davon sind vier Aussagesätze und vier Fragen (zwei W-Fragen, zwei Ja/Nein-Fragen). Um die Aussagesätze zu produzieren, werden dem Kind Bilder gezeigt und es wird zur Kommunikation angeregt, wie etwa mit der Frage: „Guck mal, was passiert denn hier?“ (vgl. Schulz et al. 2008: 17; Wenzel et al. in Vorb.: 11)

- „Nebensätze“

Außerdem werden sechs Nebensätze elizitiert, die eingeleitet werden durch die Konjunktionen „weil“, „dass“ und „wenn“ (vgl. Schulz et al. 2008: 18; Wenzel et al. in Vorb.: 12).

Dem Kind wird ein syntaktischer Meilenstein zugeordnet, wenn es mindestens zweimal eine Äußerung des entsprechenden Satztyps produziert (vgl. Schulz et al. 2008: 19; Wenzel et al. in Vorb.: 13).

„ERFASSUNG DES SPRACHVERSTEHENS“

- „W-Fragen“

Mit W-Fragen wird getestet, ob die Kinder deren Bedeutung verstehen und diese von Ja/Nein-Fragen abgrenzen können. Die Methode, um das Verstehen von W-Fragen zu erfassen, ist „Fragen nach einer Geschichte“: Anhand eines Bildes wird eine kurze Geschichte erzählt oder eine Situation geschildert, die die erfragte Konstituente enthält. Danach wird eine W-Frage an das Kind gestellt, die sich auf ein Element des Bildes beziehungsweise der Geschichte bezieht (vgl. Schulz et al. 2008: 23; Wenzel et al. in Vorb.: 17).

Der Untertest besteht aus sechs Aufgaben: Drei erfassen das Verstehen von Argumentfragen und drei das von Adjunktfragen. Es werden sechs Bilder vorgelegt, die schon aus dem Teil „Sprachproduktion“ bekannt sind (vgl. Schulz et al. 2008: 24; Wenzel et al. in Vorb.: 17).

Zusätzlich zur quantitativen Auswertung nach Anzahl der zielsprachlichen Antworten können die nicht-zielsprachlichen Antworten in einer qualitativen Auswertung nach der Art ihrer Abweichung analysiert werden. Sie werden folgendermaßen klassifiziert: W-Antwort mit einem anderen Satzglied, Ja/Nein-Antwort oder keine Antwort (vgl. Schulz et al. 2008: 24; Wenzel et al. in Vorb.: 18).

- „Verbbedeutung“ (vgl. Wenzel et al. in Vorb.: 16)
- „Negation“ (vgl. Wenzel et al. in Vorb.: 16)

Theoretischer Hintergrund

LiSe-DaZ berücksichtigt laut eigenen Angaben „Erkenntnisse der Sprachwissenschaft sowie Forschungsergebnisse zum monolingualen und bilingualen Erstspracherwerb und zum frühen Zweitspracherwerb“ (Wenzel et al. in Vorb. : 7).

Es werden die Kernbereiche des Sprachsystems überprüft, „für die Lerner konstruktionsübergreifende Regeln ausbilden müssen: für die Sprachproduktion beispielsweise die Wortstellung im Haupt- und Nebensatz, die Subjekt-Verb-Kongruenz und die Kasuszuweisung. Im Fokus der Verstehensmodule steht die Interpretation von Fragen und Verben sowie von Negation“ (Wenzel et al. in Vorb. : 8). Bereiche, die geprägt sind von Detailwissen und Unregelmäßigkeiten, werden ausgeblendet, da man hier ohnehin von erhöhtem Förderbedarf ausgehen kann, da diese von der Erwerbsgelegenheit stark abhängig sind (vgl. Wenzel et al. in Vorb. : 8).

Die Untertests, die die Bildung der Satzklammer elizitieren, basieren auf dem Konzept der Meilensteine/Phasen I-IV, wie sie beispielsweise bei Tracy (1991; 2007b) geschildert werden.

Bezug zur Mehrsprachigkeit

LiSe-DaZ wurde mit besonderer Berücksichtigung für die Anwendung bei zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern konzipiert. Das drückt sich einerseits in dem Punkt aus, dass bedacht wurde, die Normen so anzulegen, dass neben dem Lebensalter auch der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns und die Dauer des Kontakts mit der L2 Deutsch berücksichtigt werden. So wird es möglich, typische L2-Phänomene von Sprachstörungen zu unterscheiden (vgl. Wenzel et al. in Vorb. : 7).

Weiters wird keine separate Überprüfung des Wortschatzes vorgenommen, da Umfang und Komposition des mentalen Lexikons in Abhängigkeit vom Weltwissen erheblich variieren können. Aber es wird eingangs mit einer Bildbenennungsaufgabe

sichergestellt, dass die Kinder den Nominalwortschatz beherrschen, der in den Items verwendet wird (vgl. Wenzel et al in Vorb. : 8).

Basisqualifikationen

Laut eigenen Angaben ist es möglich, mit LiSe-DaZ sowohl rezeptive als auch produktive Aspekte der *pragmatischen, semantischen* und *morphologisch-syntaktischen* Basisqualifikation einzuschätzen.

Gütekriterien

Zu den Gütekriterien kann an dieser Stelle keine Auskunft gegeben werden, da sich LiSe-DaZ noch in der Normierungsphase befindet und entsprechende Daten wohl erst mit der Publizierung des Verfahrens zugänglich werden.

Art des Verfahrens

Bei LiSe-DaZ handelt es sich um einen standardisierten Test, der die allgemeine Sprachfähigkeit überprüfen soll.

2.2 Zusammenfassende Darstellung der besprochenen Verfahren (Übersichtstabellen)

Nach ausführlicher Darstellung von 18 Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik sollen diese Beschreibungen in anschaulicher Form zusammengefasst werden. Dafür werden Tabellen verwendet. Es sollen zwei Arten von Tabellen erstellt werden, eine für Verfahren, die Mehrsprachigkeit nicht berücksichtigen (Tabellen 1 und 2), sowie eine für Verfahren, die Mehrsprachigkeit in ihr Konzept miteinbeziehen (Tabelle 3). Dadurch soll vor Auge geführt werden, wie die Verteilung zwischen beiden aussieht. Hier gilt es zu erwähnen, dass auch diejenigen Verfahren zur Tabelle jener mit Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit gezählt werden, die ursprünglich zu diesem Zweck gedacht waren, aber bei näherer Betrachtung nicht gut darauf eingehen. Der Bezug, der tatsächlich gezogen wird, wird in der Spalte „Bezug zur Mehrsprachigkeit“ thematisiert.

In die Tabellen werden folgende Aspekte miteinbezogen: Es wird angegeben, ob das Verfahren auf linguistischen Grundlagen basiert. Bei Tabelle 3 wird außerdem erläutert, welche Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Verfahren vorgesehen ist. Weiters wird deutlich gemacht, welche Basisqualifikationen geprüft werden können. Die literale Qualifikation wird nicht angeführt, da sie in keinem der besprochenen Verfahren eine Rolle spielt. Es wird in einem weiteren Punkt die Erfüllung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität gekennzeichnet. Hierbei soll betont werden, dass in diesem Fall eine nicht-positive Kennzeichnung nicht unbedingt bedeutet, dass das Kriterium nicht erfüllt ist, sondern dass möglicherweise einfach keine Angaben dazu gefunden werden konnten beziehungsweise dass keine Untersuchungen dazu vorliegen. Schließlich wird noch angegeben, um welche Verfahrensart es sich jeweils handelt. Der Übersichtlichkeit halber werden die Verfahren der Reihenfolge nach nummeriert, um die Lesbarkeit im Diskussionsteil zu erleichtern.

Die Symbole in der Tabelle schlüsseln sich wie folgt auf:

- Das Merkmal wird nicht geprüft beziehungsweise ist nicht erfüllt.
- Das Merkmal wird geprüft beziehungsweise ist erfüllt.
- ? Die Erfüllung des Merkmals ist fraglich beziehungsweise konnten keine Angaben dazu gefunden werden.

Tabelle 1: Verfahren ohne Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – Teil A

Name des Verfahrens	Linguistische Grundlagen	Basisqualifikation					Gütekriterien			Verfahrensart
		phonisch	pragmatisch	semantisch	morphologisch-syntakt.	diskursiv	Objektivität	Reliabilität	Validität	
1. HSET – Heidelberger Sprachentwicklungstest (1978).	Ja (jedoch veraltet): Grammatiktheorie, interpersonelle Grammatik, Pragmatik	●	●	●	●	●	●	●	●	Standardisierter Test; allgemeiner Sprachentwicklungstest
2. Screening-Verfahren zur Erfassung von SEV (1993).	Keine linguistische Fundierung erkennbar.	●	●	●	–	–	●	?	?	Test, Screening; allgemeiner Sprachentwicklungstest
3. AWST 3-6 – Aktiver Wortschatztest für 3-6-jährige Kinder (1996).	Keine explizite linguistische Bezugstheorie.	–	–	●	–	–	●	●	●	standardisierter Test; spezieller Sprachleistungstest
4. Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung (1999).	Ja: Generativistischer Ansatz	–	–	●	●	–	?	?	?	Test, Screening; spezieller Sprachleistungstest
5. ELFRA – Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern (2000).	Keine explizite linguistische Bezugstheorie.	●	–	●	●	–	●	●	●	Elternfragebogen
6. MSVK – Marburger Sprachverständnistest für Kinder (2000).	Keine explizite linguistische Bezugstheorie.	–	●	●	●	–	●	●	●	Standardisierter Test; spezieller Sprachleistungstest (Verständnis)
7. SETK-2 – Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (2000).	Keine explizite linguistische Bezugstheorie.	–	–	●	●	–	●	●	●	Standardisierter Test; allgemeiner Sprachentwicklungstest
8. SETK 3-5 – Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (2001).	Keine explizite linguistische Bezugstheorie.	–	–	●	●	–	●	●	●	Standardisierter Test; allgemeiner Sprachentwicklungstest

Tabelle 2: Verfahren ohne Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – Teil B

Name des Verfahrens	Linguistische Grundlagen	Basisqualifikation					Gütekriterien			Verfahrensart
		phonisch	pragmatisch	semantisch	morphologisch-syntakt.	diskursiv	Objektivität	Reliabilität	Validität	
9. Pathologische Sprachentwicklungsstörungen (2002).	Ja: pathologischer Ansatz.	●	–	●	●	–	?	?	?	Informeller Test; allgemeiner Sprachentwicklungstest
10. MSS – Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (2005).	Keine linguistische Fundierung erkennbar.	●	●	●	●	●	?	?	?	Test, Screening + Fragebogen; allg. Sprachentwicklungstest
11. BESK 4-5 – Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-jähriger in Bildungs- & Betreuungseinrichtungen (2008).	„Sprachkompetenzmodell“ von Rössl (2007): Sprachstandindikatoren ausgewählt. Nativistische und kognitivistische Theorien.	●	●	●	●	●	?	●	?	Beobachtungsverfahren mit Testaufgaben.
12. Delfin 4 – Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in Nordrhein-Westfalen (2009).	Erstellung eines „Konstruktionsrational“, Berücksichtigung konstruktivistischer und konnektionistischer Ansätze.	●	–	●	●	●	?	?	?	Test, Screening; allgemeiner Sprachentwicklungstest

Tabelle 3: Verfahren mit Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

Name des Verfahrens	Bezug zur Mehrsprachigkeit	Linguistische Grundlagen	Basisqualifikation					Gütekriterien			Verfahrensart
			phonisch	pragmatisch	semantisch	morphologisch-syntakt.	diskursiv	Objektivität	Reliabilität	Validität	
13. Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen (2002).	Fragen zur Migrationssituation. Aufenthaltsdauer soll eventuell berücksichtigt werden.	Keine explizite linguistische Bezugstheorie erkennbar.	–	●	●	–	●	–	?	?	Beobachtungsverfahren, Screening
14. HAVAS-5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-jährigen (2003).	Parallelformen in 6 Sprachen; Unterscheidung in einzelsprachenabhängige und -unabhängige Qualifikationen; typische DaZ-Übergangsstrukturen.	Ja: kommunikations- und handlungsorientiert. Sprachstandsindikatoren.	●	●	●	●	●	?	●	●	Profilanalyse
15. Fit in Deutsch (2006).	Fragen zu Mehrsprachigkeit im Gespräch; Übertragungen in anderen Sprachen (in Verwendung?).	Keine linguistische Fundierung erkennbar.	–	●	●	●	●	?	–	–	Beobachtungen, Schätzung durch Eltern, Testaufgaben; Screening.
16. SFD – Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (2006).	Normen für Kinder mit nicht-deutscher L1; Fragen zur Mehrsprachigkeit; Überprüfung des Wortschatzes in anderen Sprachen mittels CD.	Keine linguistische Fundierung erkennbar.	–	–	●	●	●	●	●	●	Standardisierter Test; allgemeiner Sprachentwicklungstest
17. Cito-Sprachtest (2008).	Parallelform Türkisch; Normen? Abfrage familiärer Sprachsituation.	?	●	–	●	–	–	●	?	?	Computertest.
18. LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (in Vorb.). ⁶	Normen mit Berücksichtigung des Erwerbsbeginns und der Dauer des Kontakts mit der L2 Deutsch.	Linguistische Orientierung.	–	●	●	●	–	?	?	?	Standardisierter Test; allgemeiner Sprachentwicklungstest.

⁶ Da das Verfahren LiSe-DaZ noch nicht publiziert ist, können die Bewertungen nicht vollständig sein und sind als vorläufig zu sehen.

3. DISKUSSION DER VORHANDENEN SPRACHSTANDSERHEBUNGS- VERFAHREN

3.1 Einleitung

In der Diskussion soll nun eine Bestandsaufnahme von Sprachstandserhebungsverfahren gemacht werden anhand der erstellten Tabellen mit einer Orientierung an den im ersten Teil vorgestellten Punkten: Zuerst wird zusammengefasst, welche der Verfahren eine linguistische Fundierung aufweisen können. Weiters wird besprochen, welche Verfahren tatsächlich auf angemessene Weise auf Kinder mit Migrationshintergrund eingehen. Anschließend wird verglichen, welche Basisqualifikationen die meiste Beachtung in der Sprachdiagnostik finden und wie sehr die Gütekriterien der Verfahrenserstellung berücksichtigt werden. Es wird auch ein Überblick verschafft, welcher Typ von Verfahren der am häufigsten vorkommende ist, und diskutiert, aus welchen Gründen andere Typen eher spärlich gesät sind. Diese Ergebnisse sollen abschließend zu einer Schlussfolgerung und einem Ausblick führen, die die Situation der Sprachstandserhebungsverfahren zum jetzigen Zeitpunkt charakterisiert.

3.2 Sprachstandserhebungsverfahren aus psycholinguistischer Sicht

Hinsichtlich der linguistischen Fundierung zeigen sich Mängel. Nur sieben der 18 untersuchten Verfahren (1, 4, 9, 11, 12, 14, 18)⁷ können eine Konzipierung anhand linguistisch orientierter Bezugstheorien aufweisen. Einige der Verfahren orientieren sich zumindest an Theorien aus anderen Disziplinen (Psychologie, Pädagogik, ...), bei anderen ist jedoch kaum irgendeine theoretische Fundierung erkennbar.

⁷ Die Zahlen beziehen sich auf die Nummerierung der Verfahren in den Übersichtstabellen.

3.3 Sprachstandsdiagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund

In der vorliegenden Darstellung fällt auf, dass das erste Verfahren, das Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigt, also Kinder, die meist mit mehr als einer Sprache aufwachsen, erst im Jahr 2002 aufscheint. Dies fällt zeitlich zusammen mit der Beobachtung, dass Ende der 1990er Jahre das Bewusstsein dafür erwachte, dass die nachfolgende Generation der Kinder von MigrantInnen Deutsch nicht „von alleine“ gelernt hätte (vgl. Reich 2003; 2005a) und mit dem „PISA-Schock“ (vgl. Bredel 2005). Es zeigt, dass erst zu diesem Zeitpunkt der Gedanke aufkam, zweisprachige Kinder in die Konzeption von Instrumenten zur Sprachstandserhebung mit einzubeziehen. Dies kann als positives Zeichen gewertet werden, in der Hoffnung, dass dieser Trend nicht stagniert.

Sechs der besprochenen Verfahren (13-18) weisen eine Berücksichtigung von mehrsprachigen Kindern auf, die Umsetzung scheint unterschiedlich gut gelungen:

Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2002) etwa begnügt sich mit einer Abklärung der Situation der Mehrsprachigkeit in einem Gespräch mit dem Kind. Die Aufenthaltsdauer in Deutschland soll berücksichtigt werden, in welcher Form allerdings wird nicht näher ausgeführt.

Auch *Fit in Deutsch* (Niedersächsisches Kultusministerium 2006) erhebt Fragen zur Mehrsprachigkeit nur im Gespräch. Es hätte zwar in der Pilotierungsphase Übertragungen in weiteren Sprachen gegeben, diese seien aber Lütje-Klose (2007) zufolge kaum genutzt worden.

HAVAS-5 (Reich & Roth 2003) hingegen beinhaltet Parallelförmigkeiten in sechs Sprachen. Es trifft außerdem die Unterscheidung in einzelsprachenabhängige und -unabhängige Qualifikationen, was aufschlussreich sein kann bei der Sprachdiagnostik von mehrsprachigen Kindern, wie schon in Kapitel 1.4. der vorliegenden Arbeit geschildert wurde. Im Bereich der Morphosyntax werden weiters Übergangsstrukturen dargestellt, deren Verwendung typisch ist für LernerInnen von Deutsch als Zweitsprache.

Die SFD (Hobusch et al. 2006) wendet eigene Normen an für Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, es handelt sich dabei aber um eine Gesamtnorm aller anderen Sprachen als Deutsch, es erfolgt keine weitere Spezifizierung. Weiters steht

eine CD zur Verfügung, mit deren Hilfe der Wortschatz in einigen anderen Sprachen überprüft werden kann.

Der *Cito-Sprachtest* (Cito-Deutschland 2008) besteht aus Parallelförmen in Deutsch und Türkisch, er macht es also zumindest bei einer Gruppe der Kinder möglich, den Sprachstand in beiden Sprachen zu erfassen. Leider konnte nicht festgestellt werden, ob in der deutschen Version Normen für mehrsprachige Kinder vorliegen.

LiSe-DaZ (Schulz & Tracy in Vorb.) ist zwar leider noch nicht publiziert, es scheint aber der Mehrsprachigkeit eines Kindes differenziert nachzukommen, indem Normen mit Berücksichtigung des Erwerbsbeginns und der Dauer des Kontakts mit der L2 Deutsch verwendet werden. Es setzt sich außerdem in der Auswahl der Items intensiv mit dem Thema Mehrsprachigkeit auseinander.

Wie man also sieht, beziehen die Verfahren Mehrsprachigkeit auf sehr unterschiedliche Art und Weise mit ein. Parallelförmen der Verfahren in der Erstsprache sind zwar einerseits nützlich, um die beiden Sprachen des Kindes miteinander zu vergleichen, da es nur durch eine Untersuchung beider möglich ist, eine SSES ausschließen zu können (vgl. Schaner-Wolles 2007). Andererseits entsteht dadurch das Problem, dass mit der Trennung beider Sprachen kein Profil der realen mehrsprachigen Kompetenz beschrieben werden kann, sondern möglicherweise nur eine Addierung getrennter Normvorstellungen (vgl. List 2005; Schröder & Stölting 2005). Dies dürfte nur mit HAVAS-5 realisierbar sein, da es als einziges Verfahren versucht, die Qualifikationen, die unabhängig sind von der Einzelsprache, zu untersuchen und zu vergleichen.

Auch der Weg, allgemeine Normen für alle zweisprachigen Kinder egal welcher Erstsprache zu erstellen, kann problematisch sein (vgl. Reich 2005a), da es sich bei diesen Kindern um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Es ist also sinnvoller, wie in LiSe-DaZ (Schulz & Tracy in Vorb.) Normen mit Berücksichtigung des Erwerbsbeginns der L2 Deutsch heranzuziehen anstatt wie mittels SFD (Hobusch et al. 2006) Normen für alle Kinder mit nicht-deutscher L1 anzuwenden.

3.4 Untersuchte Komponenten - Basisqualifikationen

HSET, BESK 4-5, MSS und HAVAS-5 decken alle Basisqualifikationen von Sprache außer der literalen ab. Interessant dabei ist, dass es sich dabei jeweils um verschiedene

Arten von Verfahren handelt. Es sollte also mit unterschiedlichen Formen der Erhebung theoretisch möglich sein, alle Qualifikationen zu überprüfen.

Die *phonische* Basisqualifikation findet in neun der 18 Verfahren (1, 2, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 17) Berücksichtigung, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. Außerdem unterscheidet sich die Erfassung auch danach, ob produktive oder rezeptive Fähigkeiten untersucht werden.

Die *pragmatische* Basisqualifikation kann mit neun der untersuchten Verfahren erhoben werden. Davon sind fünf Tests (1, 2, 6, 10, 18) und nur drei Beobachtungsverfahren (11, 13, 15) und eine Profilanalyse (14). Die Häufung von Tests bei der Erfassung pragmatischer Fähigkeiten widerspricht der Empfehlung von Trautmann und Reich (2008), dass sich die Untersuchung pragmatischer Fähigkeiten besser auf Beobachtungen in authentischen Situationen stützen sollte als auf Tests. Bei Verfahren für mehrsprachige Kinder gilt es zu bedenken, dass eine altersentsprechende pragmatische Fähigkeit zwar vorhanden sein kann, aber erschwert werden kann durch ungenügende lexikalische und grammatische Mittel in der L2 (vgl. Trautmann & Reich 2008). Da die meisten Instrumente mit Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, die Pragmatik untersuchen, aber ohnehin auch Semantik und Morphosyntax überprüfen, sollte es möglich sein, Schlüsse dahingehend zu ziehen.

Die *semantische* Basisqualifikation wird in allen der vorgestellten Verfahren berücksichtigt. Es mag an der scheinbaren Einfachheit der Erhebung des Lexikons liegen, dass dies so häufig realisiert wird.

Die *morphologisch-syntaktische* Basisqualifikation wird neben der semantischen am häufigsten erfasst. Außer im AWST 3-6 (Kiese & Kozielski 1996), der sich auf Semantik spezialisiert, SEV (Heinemann & Höpfner 1993), *Cito-Sprachtest* (Cito Deutschland 2008) und *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen* (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2002) wird sie in allen hier erwähnten Verfahren untersucht.

Die *diskursive* Basisqualifikation hingegen wird nur in acht der 18 Instrumente (1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16) beobachtet, meist in Form einer Nacherzählung, nur selten in authentischem Kontext. Die Miteinbeziehung dieser Qualifikation scheint jedoch, wenn man die Tabelle betrachtet, aktuell mehr Beachtung zu finden als in den Anfängen der Sprachstandserhebung.

3.5 Gütekriterien

Die Erfüllung aller drei untersuchten Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) ist nur bei standardisierten Tests (1, 3, 6, 7, 8, 16) zu finden und beim Elternfragebogen (5). Bei einem Teil der Verfahren liegen die Gütekriterien im Unklaren, da keine Angaben dazu gefunden wurden. Dies mag daran liegen, dass diese oft als nicht wichtig angesehen werden. Wünschenswert wäre es jedoch, wenn Angaben dazu in den Handbüchern gegeben würden, damit sich die AnwenderInnen ein Bild davon machen können, wie objektiv, reliabel und valide ein Instrument tatsächlich ist. Die Wichtigkeit der Gütekriterien ist nicht zu unterschätzen, wie bereits in Kapitel 1.5. geschildert wurde. Die AutorInnen von *Fit in Deutsch* (Niedersächsisches Kultusministerium 2006) gehen aber sogar so weit zu behaupten, das Verfahren könne auf eine Erfüllung der Gütekriterien verzichten, da es sich um kein standardisiertes Verfahren handle, sondern um ein Screening (vgl. Koch 2003). Diese Ansicht ist jedoch stark in Frage zu stellen.

Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Gütekriterien zeigt sich, dass besonders die *Objektivität* nur in standardisierten Tests, Computertests und Fragebögen realisiert werden kann. Dies erscheint schlüssig, da diese aufgrund der standardisierten Vorgabe oder bei schriftlicher Vorgabe beziehungsweise bei Vorgabe per Computer am wenigsten Einflüssen der TestleiterInnen ausgesetzt sind (vgl. Kubinger 2006). Das Gegenteil ist bei Beobachtungsverfahren der Fall.

Die *Reliabilität* einiger Verfahren ist fraglich, da diese dort nicht angegeben wird. Alle standardisierten Tests in der Tabelle haben jedoch eine Prüfung der Reliabilität durchlaufen.

Die *Validität*, die als das wichtigste Gütekriterium gilt (vgl. Kany & Schöler 2007; Kubinger 2006), wird trotz dieser Tatsache nur in sieben der 18 dargestellten Verfahren (1, 3, 6, 7, 8, 14, 16) eindeutig belegt.

Diese doch eher dürftige Berücksichtigung der Gütekriterien in Verfahren zur Sprachstandserhebung ist bedenklich, es besteht in diesem Bereich jedenfalls Nachholbedarf. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Berücksichtigung im Laufe der Entwicklung eher abgenommen haben zu scheint als – wie es wünschenswert wäre – zugenommen. Auch ist in der Tabelle 3, also bei den Verfahren, die mehrsprachige Kinder berücksichtigen, nur ein Verfahren zu finden, das alle Gütekriterien belegen kann, nämlich die SFD (Hobusch et al. 2006).

3.6 Verfahrensarten

In den hier vorliegenden Tabellen zeigt sich, dass zwölf der untersuchten Verfahren Tests sind, von diesen wiederum sieben standardisierte Tests (1, 3, 6, 7, 8, 16, 18), vier Screenings (2, 4, 10, 12) und eines ein informeller Test (9). Doch auch bei den beiden grundsätzlich als Beobachtungsverfahren einzustufenden Verfahren BESK 4-5 (Breit & Schneider 2008a) und *Fit in Deutsch* (Niedersächsisches Kultusministerium 2006) werden Testaufgaben in die Beobachtung miteinbezogen. Es handelt sich hier also um die klar dominierende Verfahrensart. Das hat sowohl positive wie negative Konsequenzen: Zwar ist es mit Testverfahren im Gegensatz zu anderen Verfahrenstypen möglich, nicht nur die Sprachproduktion, sondern auch das Sprachverständnis zu prüfen sowie die Erfassung von Produktionen, die in spontanem Kontext kaum auftreten würden (vgl. Kany & Schöler 2007). Der Nachteil dabei ist jedoch, dass es sich bei einer Testsituation um keine authentische Situation handelt, Kinder also möglicherweise zu anderem Verhalten neigen als im natürlichen Kontext.

In der Tabelle zeigt sich weiters, dass nur ein reines Beobachtungsverfahren vorliegt (13), ein Elternfragebogen/Schätzverfahren (5), eine Profilanalyse (14) und ein Computertest (17). Das jeweils geringe Vorkommen mag unterschiedliche Gründe haben: Reine Beobachtungsverfahren werden möglicherweise weniger eingesetzt, da es sich um eine fehleranfällige, schwierige Methode handelt und zahlreiche Beobachtungsfehler auftreten können (vgl. Kany & Schöler 2007). Auch kann es sich schwierig gestalten, das Verständnis von Kindern zu untersuchen und gewünschte Situationen zu erzeugen. Elternfragebögen/Schätzverfahren werden vermutlich aus dem Grund so wenig eingesetzt, da diese nur bei sehr jungen Kindern Vorteile bieten (vgl. Kany & Schöler 2007), die meisten Instrumente in der Untersuchung richten sich jedoch an Kinder, die über drei Jahre alt sind. Die Profilanalyse stellt zwar eine gute Methode dar, um natürliche Spontansprachdaten zu gewinnen und frei von Beobachtungseffekten im Nachhinein zu analysieren, findet aber wahrscheinlich wegen des hohen Auswertungsaufwands und der notwendigen fundierten linguistischen Kenntnisse wenig Anwendung. Computertests hingegen wären zwar ökonomischer in Anwendung und Auswertung, stellen aber eventuell hohe Anforderungen in der Erstellungsphase. Außerdem weisen sie den Nachteil auf, dass einzig das Verständnis getestet werden kann und beispielsweise eine Erfassung der diskursiven Qualifikation nicht realisierbar ist.

3.7 Schlussfolgerungen und Ausblick

Nach Analyse der Tabellen 1-3 zeigt sich, dass keines der hier untersuchten Verfahren allen zuvor definierten Ansprüchen gerecht werden kann. Beispielsweise der HSET (Grimm & Schöler 1978), der zwar alle Basisqualifikationen abdeckt, alle Gütekriterien erfüllt und auch auf linguistischen (aber veralteten) Theorien basiert, kann nicht für die Anwendung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern empfohlen werden, da diese bei der Konzeption des Tests nicht bedacht wurden. Dies ist aber unbedingt zu berücksichtigen, wie bereits in Kapitel 1.3. ausgeführt wurde. Auch HAVAS-5 (Reich & Roth 2003), der alle Qualifikationen abdeckt, gewisse Gütekriterien erfüllt, linguistischen Überlegungen entspringt und mehrsprachige Kinder anspricht, ist aufgrund des Verfahrenstyps der Profilanalyse aus ökonomischen Gründen eventuell problematisch in der Anwendung in gewissen Bereichen, außerdem erhebt er nur produktive Aspekte. Das MSS (Holler-Zittlau et al. 2005), das zwar alle Basisqualifikationen abdeckt, kann jedoch weder mit einer linguistischen Fundierung noch mit gesicherten Gütekriterien aufwarten.

Somit kann die vorliegende Arbeit zu dem Schluss kommen, dass ein perfektes Verfahren zur Erhebung des Sprachstands (noch) nicht vorliegt. Dieses zu konstruieren stellt eine große Herausforderung an alle Disziplinen dar, die in den Vorgang mit eingebunden werden sollten (Linguistik, Psychologie, Pädagogik, Testtheorie, ...). Die Probleme dabei sind einerseits, eine geeignete Theorie anzuwenden, die es möglich macht, geeignete Indikatoren zu finden, die den Sprachstand eines Kindes abzubilden vermögen. Dasselbe soll auch bei Verfahren für Kinder gelten, die mehrsprachig aufwachsen. Der vorliegende Überblick hat deutlich gemacht, dass auf diesem Gebiet noch größere Lücken zu schließen sind. Weiters sollte Wert darauf gelegt werden, „Sprache“ nicht nur als ein System aus Morphosyntax und Semantik anzusehen, auf die sich ein Teil der vorgestellten Verfahren beschränkt. Die Beachtung der Gütekriterien erwies sich in der vorliegenden Untersuchung als mangelhaft, die Wichtigkeit der Einhaltung dieser muss an dieser Stelle nochmals betont werden. Eine seriöse Diagnose kann nur unter Einhaltung von Objektivität, Reliabilität und Validität erfolgen. Abschließend stellt sich die Frage, welche Art von Verfahren für welchen Kontext am besten geeignet ist. Natürlich muss bedacht werden, dass gewisse Arten beispielsweise für die Durchführung von bildungspolitisch motivierten Sprachstandserhebungen im Kindergarten durch die KindergartenpädagogInnen aus ökonomischen Gründen kaum

geeignet sein werden (z.B. Profilanalyse, standardisierte Tests). Ein Ansatz könnte sein, nicht nur strikt einem Verfahrenstyp zu folgen, sondern, wie es bereits in einigen Verfahren in der Arbeit realisiert wurde, unterschiedliche Typen zu kombinieren: Beobachtungen können genutzt werden, um pragmatische Kompetenzen einzuschätzen, Profilanalysen zur Erhebung der diskursiven Basisqualifikation sowie der produktiven Anteile der semantischen und morphologisch-syntaktischen und schließlich Tests, um rezeptive semantische und morphologisch-syntaktische Fähigkeiten abzuklären sowie phonische Qualifikationen. Interdisziplinäres Vorgehen wäre zu diesem Zweck wünschenswert, um ein optimales Ergebnis erzielen zu können und alle wichtigen Anforderungen abzudecken. Es kann jedoch optimistisch vermerkt werden, dass zumindest die Berücksichtigung mehrsprachiger Kinder in die Verfahrenskonzepte über die Jahre zugenommen hat und auch die Kombination von verschiedenen Arten der Erhebung.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, einen Überblick zu schaffen über Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder im deutschsprachigen Raum. Die Verfahren sollten anhand einiger ausgewählter Gesichtspunkte dargestellt werden, die im ersten Teil der Arbeit vorgestellt wurden.

Eingangs wurde ein Abriss dargestellt, aus welchen Gründen und wie sich die Entwicklung der Sprachstandsdiagnostik von den 1960er Jahren bis heute vollzogen hat. In dieser Darstellung zeigte sich bereits, dass Mängel in der Geschichte der Erstellung von Instrumenten der Sprachstandserhebung zu finden waren, die auch in der jetzigen Zeit noch nicht beseitigt sind.

In einem weiteren Kapitel wurde auf Besonderheiten verwiesen, die aus Sicht der Psycholinguistik für die Verfahrenskonzeption interessant sind und deutlich machen sollen, dass eine linguistisch orientierte Theorie für die Entwicklung eines Sprachstandsmessungsverfahrens wertvoll ist. Es wurde eingegangen auf die Unterschiede in Rezeption und Produktion, u-kurvenförmige Erwerbsverläufe und Bereiche, die sinnvollerweise (nicht) untersucht werden sollten.

Es wurde Wert darauf gelegt, hervorzuheben, wie wichtig die Berücksichtigung von mehrsprachigen Kindern für die Entwicklung von Erhebungsverfahren ist. Nach einer allgemeinen Einführung zum Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen wurde besonders darauf eingegangen, wie Mehrsprachigkeit im Kontext von Sprachstandserhebungen zu sehen ist. Es wurde die Problematik diskutiert, die bei der Erstellung und Anwendung von Normen besteht, und weitere Aspekte, die es zu beachten gibt.

Im darauffolgenden Kapitel wurden die Basisqualifikationen nach Ehlich (2005) dargestellt, jeweils mit Bezug darauf, wie diese mit der Diagnostik in Verbindung stehen und wie diese von L2-LernerInnen erworben werden.

Ein weiterer Abschnitt thematisierte testtheoretische Aspekte: Die Bedeutung von Normierung und den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität für die Sprachstandsdiagnostik wurde besprochen. Unterschiedliche Arten, den Sprachstand zu erheben wurden vorgestellt.

Nach der Erläuterung all dieser Punkte wurden 18 Verfahren zur Sprachdiagnostik eingesehen, beschrieben und anhand dieser Punkte dargestellt. Auf dieser Grundlage

wurden zwei Arten von Tabellen erstellt: Verfahren, die die Mehrsprachigkeit von Kindern berücksichtigen (Tabelle 3), und solche, die es nicht tun (Tabelle 1 und 2).

Aus diesen Tabellen wurden schließlich Schlussfolgerungen gezogen und es zeigte sich, dass ein „perfektes“ Verfahren zur Erhebung des Sprachstands momentan nicht existiert. Es zeigte sich erstens, dass ein Großteil der dargestellten Verfahren keinen Bezug zu linguistischen Theorien nimmt. Zweitens nehmen nur sechs der untersuchten Verfahren in ihrer Konzeption Rücksicht auf Mehrsprachigkeit, jeweils durch unterschiedliche Methoden, von denen nicht alle gut gelungen erscheinen. Drittens zeigte sich bezüglich der Basisqualifikationen, dass die semantische die am häufigsten in die Verfahren integrierte Qualifikation darstellt, gefolgt von der morphologisch-syntaktischen. Die pragmatische und die diskursive Qualifikation werden nicht nur weniger mit einbezogen, sondern zusätzlich auch oft auf nicht optimalste Weise. In einem vierten Analysepunkt wurde deutlich, dass die Erfüllung der Gütekriterien eher dürftig ausgeprägt ist. In einem letzten Punkt stellte sich außerdem heraus, dass die häufigste Art zu Erheben die Form des Tests darstellt. Gründe dafür wurden diskutiert.

Abschließend konnte der Schluss gezogen werden, dass noch Bedarf besteht, gewisse Lücken zu schließen und dass dies durch Interdisziplinarität erreicht werden sollte, damit alle hier besprochenen Punkte in der Konzeption eines Verfahrens zur Sprachstandserhebung angemessen berücksichtigt werden können.

BIBLIOGRAPHIE

- Angermaier, Michael (1977). *Psycholinguistischer Entwicklungstest*. Weinheim: Beltz.
- Bredel, Ursula (2005). Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: BMBF, 77-119.
- Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008). Literale Basisqualifikationen I und II. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: BMBF, 95-105.
- Breit, Simone (2009). *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung – Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten*. Graz: Leykam.
URL: <http://www.bifie.at/fsd2008> [eingesehen am 28. 05. 2009]
- Breit, Simone & Schneider, Petra (2008a). *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (BESK 4-5 – Version 1.1)*. URL: http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/beobachtungsbogen_besk.pdf [eingesehen am 22.04.2009]
- Breit, Simone & Schneider, Petra (2008b). *Handbuch – Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (BESK 4-5)*. URL: http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/hb_besk.pdf [eingesehen am 22. 04. 2009]
- Breit, Simone & Schneider, Petra (2008c). *Handbuch – Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten (SSFB 4-5)*. URL: http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/hb_ssfb.pdf [eingesehen am 22. 04. 2009]
- Breit, Simone & Schneider, Petra (2008d). *Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten (SSFB 4-5 – Version 1.1)*. URL: http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/beobachtungsbogen_ssfb.pdf [eingesehen am 22. 04. 2009]

- Cito Deutschland (2008). *Cito-Sprachtest – digitale Sprachstand-Feststellung bei 4- bis 7-jährigen Kindern* (Flyer). URL: http://www.de.cito.com/leistungen_und_produkte/~media/cito_de/downloads/Cito-Sprachtest/Cito_sprachtest_flyer.ashx [eingesehen am 24. 02. 2009]
- Ehlich, Konrad (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: BMBF, 11-75.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008). Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: BMBF, 9-34.
- Elben, Cornelia E. & Lohaus, Arnold (2000). *Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fäh, Jolanda & Hänsgen, Klaus-Dieter (2007). Computerunterstützte Diagnostik. In: Friedrich Linderkamp & Matthias Grünke (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensstörungen*. Weinheim: Beltz, 140-154.
- Falk, Simone; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008). Phonische Basisqualifikation. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: BMBF, 35-40.
- Fried, Lilian (1986). Zur Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes unter besonderer Berücksichtigung des Ausländerkindes. In: *Tests und Trends*, 5, Weinheim: Beltz, 63-91.
- Fried, Lilian (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger – Eine kritische Betrachtung*. (erstellt im Rahmen des Projektes "Schlüsselkompetenz Sprache – Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder"). Deutsches Jugendinstitut (DJI). URL: http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf [eingesehen am 10.11.2008]
- Fried, Lilian (2008). *Delfin 4 – Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW*. Dortmund: Technische Universität.
- Fried, Lilian (2009). *Sprachkompetenzmodell Delfin 4 – Testmanual (1. Teil)*. Dortmund: Technische Universität. URL: <http://www.delfin4.fb12.uni->

- dortmund.de/downloads/Sprachkompetenzmodell_Jan2009.pdf [eingesehen am 06. 06. 2009]
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry (1994). *Second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gawlitzek-Maiwald, Ira & Tracy, Rosemarie (1996). Bilingual Bootstrapping. In: *Linguistics*, 34, 901-926.
- Grießhaber, Wilhelm (2006). *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. URL: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> [eingesehen am 20. 12. 2008]
- Grimm, Hannelore (2000). *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2001). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2003). *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore & Doil, Hildegard (2000). *Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore & Schöler, Hermann (1978). *Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)*. Braunschweig: Westermann.
- Grimm, Hannelore & Schöler, Herrmann (1985). *Sprachentwicklungsdiagnostik. Was leistet der Heidelberger Sprachentwicklungstest?* Göttingen: Hogrefe.
- Guckelsberger, Susanne & Reich, Hans H. (2008). Diskursive Basisqualifikation. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: BMBF, 83-93.
- Haberzettl, Stefanie (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Harm, Jörg (2003). Der Sprachfähigkeit auf der Spur. Die Gemeinschaftsgrundschule Werthausen Straße in Duisburg erprobt einen digitalen Sprachtest. In: *Forum Schule – Magazin für Lehrerinnen und Lehrer*. URL: <http://archiv.forum-schule.de/archiv/11/fs11/magsch.html> [eingesehen am 31. 05. 2009]
- Heidtmann, Hildegard (1990). *Neue Wege der Sprachdiagnostik*. Berlin: Spiess.

- Heinemann, Manfred & Höpfner, Christel (1993). *Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) bei Kindern im Alter von 3 ½ bis 4 Jahren bei der U8*. Weinheim: Beltz.
- Hobusch, Anna; Lutz, Nevin & Wiest, Uwe (2006). *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD)*. Horneburg: Persen.
- Holler-Zittlau, Inge; Dux, Winfried & Berger, Roswitha (2005). *Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS)*. Horneburg: Persen.
- Horn, Dieter (1986). Sprachstandsbestimmung bei ausländischen Schülern: Ein Überblick über einige Testverfahren. In: Alfred J. Tumat (Hrsg.), *Zweitsprache Deutsch – Schwellenwortschatz*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 113-130.
- Jeuk, Stefan (2006). Sprachstandsmessung bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Einschulung. In: *Didaktik Deutsch*, 20, 52-69.
- Kany, Werner & Schöler, Hermann (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik*. Berlin: Cornelsen.
- Karmiloff-Smith, Annette (1995). *Beyond modularity – A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: M.I.T.
- Kauschke, Christina & Siegmüller, Julia (2002). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer.
- Kauschke, Christina & Siegmüller, Julia (2006). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen – Normierung und Auswertungsraster*. URL: <http://shop.elsevier.de/elsevier/covers/pdf/3437475908Normierung.pdf>
[eingesehen am: 21. 05. 2009]
- Kemp, Robert; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008). Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: BMBF, 63-82.
- Kiese, Christiane & Kozielski, Peter-Michael (1996). *Aktiver Wortschatztest für 3-6jährige Kinder (AWST 3-6)*. Göttingen: Beltz.
- Kniffka, Gabriele (2005). Sprachstandstests Deutsch als Zweitsprache vor der Einschulung: Einige Vorfragen. In: Ingrid Kühn, Marianne Lehker & Waltraud Timmermann (Hrsg.), *Sprachtests in der Diskussion*. Frankfurt: Peter Lang, 41-49.

- Koch, Katja (2003). „*Fit in Deutsch*“. *Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung – Abschlussbericht der Pilotphase*. Göttingen: Niedersächsisches Kultusministerium. URL: <http://www.nibis.de/nli1/fid/schule/materialien/Abschlussbericht.pdf> [eingesehen am 30. 05. 2009]
- Komor, Anna & Reich, Hans H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: BMBF, 49-61.
- Konak, Ömer; Duindam, Tom & Kamphuis, Frans (2005). *Cito-Sprachtest – Wissenschaftlicher Bericht*. Arnhem, NL: Cito. http://www.cito.nl/de_info/Cito-Sprachtest-Wissenschaftlicher-Bericht.PDF [eingesehen am 14. 04. 2008]
- Krumm, Hans-Jürgen (2005a). Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? In: Ingrid Gogolin, Ursula Neumann & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 97-107.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005b). Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: BMBF, 193-216.
- Kubinger, Klaus D. (2006). *Psychologische Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, Patricia (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. In: *Nature reviews neuroscience*, 5, 831-843.
- List, Gundula (2005). Was tun und was können Kinder sprachlich? Auf dem Weg vom linguistischen Testversuch zum entwicklungspsychologischen Sprachhandlungskonzept. In: Ingrid Gogolin, Ursula Neumann & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 51-57.
- Luchtenberg, Sigrid (2002). Überlegungen zur Sprachstandsdiagnostik. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.), *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen – Screening-Modell für Schulanfänger*. Stuttgart: Klett, 73-92.

- Lüdtke, Ulrike M. & Kallmeyer, Kirsten (2007). Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. In: *Die Sprachheilarbeit*, 52, 261-278.
- Lütje-Klose, Birgit (2007). Sprachstandserhebungen im Vorschulalter. In: Thomas Fleischer, Norbert Grewe, Bernd Jötten, Klaus Seifried & Bernhard Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie - Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, 133-145.
- Meisel, Jürgen (2004). The bilingual child. In: Tej K. Bhatia (ed.), *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell. 91-113.
- Meisel, Jürgen (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Erwachsenen*. Tübingen: Attempto, 93-113.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin & Cantone, Katja (2006). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Fit in Deutsch – Feststellung des Sprachstandes*. URL: http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/fit%20in%20deutsch_010306.pdf [eingesehen am 01. 06. 2009]
- Nitsch, Cordula (2007). Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Erwachsenen*. Tübingen: Attempto, 47-69.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. URL: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf> [eingesehen am 10.11.2008]
- Penner, Zvi (1999). *Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Penner, Zvi & Kölliker Funk, Meja (1998). *Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen – Ein Arbeitsbuch*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Rehbein, Jochen (2001). Turkish in European societies. In: *Lingua e stile*, 36, 317-334.
- Reich, Hans H. (2003). Sprachstandsanalyse und Bildungsreform. In: Ingrid Gogolin, Jürgen Helmchen, Helma Lutz & Gerlind Schmidt (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich?* Münster: Waxmann, 145-155.

- Reich, Hans H. (2005a). Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: BMBF, 121-169.
- Reich, Hans H. (2005b). Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte. In: Ingrid Gogolin, Ursula Neumann & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 87-95.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2003). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen (HAVAS-5)*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2007). HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen. In: Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth & Ursula Neumann (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess*. Münster: Waxmann, 71-94.
- Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (2007). Diagnostische Verfahren zur Bestimmung des Sprachentwicklungsstands. In: Hermann Schöler & Alfons Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen: Hogrefe, 531-550.
- Rössl, Barbara (2007). *Sprachkompetenzmodell für 4;6- bis 5;0-jährige Vorschulkinder*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Rothweiler, Monika (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Markus Steinbach, Ruth Albert, Heiko Girth, Annette Hohenberger, Bettina Kümmerling-Meibauer, Jörg Meibauer, Monika Rothweiler & Monika Schwarz-Friesel (Hrsg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, 103-135.
- Rothweiler, Monika; Kroffke, Solveig & Bernreuter, Michael (2004). Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung: Voraussetzungen und Fragen. In: *Die Sprachheilarbeit*, 49, 25-31.
- Schaner-Wolles, Chris (2007). Sprachentwicklungsförderung – Möglichkeiten und Grenzen aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Anton A. Bucher, Anna M.

- Kalcher & Karin Lauermann (Hrsg.), *Sprache leben – Kommunizieren und Verstehen*. Wien: G&G Verlag, 111-128.
- Schnabel, Anja (2008). Sprachstandsfeststellung 2008. In: *Schule NRW*, 10, 496-498.
- Schnieders, Guido & Komor, Anna (2005). Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: BMBF, 261-342.
- Schroeder, Christoph & Stölting, Wilfried (2005). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Ingrid Gogolin, Ursula Neumann & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 61-74.
- Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (in Vorb.). *LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*.
- Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie & Wenzel, Ramona (2008). Entwicklung eines Instruments zur Sprachstandsdiagnose von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg: Fillibach, 9-33. URL: http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/Theoretische_Grundlagen_und_erste_Ergebnisse.pdf [eingesehen am 26.11.2008]
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (2002). *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen – Screening-Modell für Schulanfänger*. Stuttgart: Klett.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2007). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, 58-79.
- Tracy, Rosemarie (1991). *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.

- Tracy, Rosemarie (2007a). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Erwachsenen*. Tübingen: Attempto, 69-92.
- Tracy, Rosemarie (2007b). *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Francke.
- Tracy, Rosemarie & Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Hannelore Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie III, Band 3*. Göttingen: Hogrefe, 495-535.
- Trautmann, Caroline & Reich, Hans H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: BMBF, 41-48.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2004). *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (SISMIK)*. Freiburg: Herder.
- Vieluf, Ulrich (2004). HAVAS – Sprachstand fünfjähriger Kinder in Hamburg. In: *Hamburg macht Schule*, 5, 36.
- Walter, Sven (2003). Sprachstandserhebung als Grundlage für gezielte Sprachförderung. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.), *Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich*. Bonn: Universitäts-Buchdruckerei, 31-36. URL: <http://www.redaktion-recherche.de/Foerderung.indd.pdf> [eingesehen am 09. 02. 2009]
- Weinert, Sabine; Asendorpf, Jens B.; Beelmann, Andreas; Doil, Hildegard; Frevert, Sabine; Lohaus, Arnold & Hasselhorn, Marcus (2007). *Expertise zur Erfassung von psychologischen Personenmerkmalen bei Kindern im Alter von fünf Jahren im Rahmen des SOEP*. Berlin: DIW. URL: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/60002/diw_datadoc_2007-020.pdf [eingesehen am 07. 06. 2009]
- Wenzel, Ramona; Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (in Vorb.). Herausforderungen und Potential der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. In: Hans H. Reich (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Dokumentation der FörMig-Herbsttagung 2007*.

Internetquellen

<http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1125> [eingesehen am 01. 06. 2009]

<http://www.de.cito.com/> [eingesehen am 24. 02. 2009]

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/Sprachstandsfeststellung_zwei_Jahre_vor_der_Einschulung/Auswertung_und_Matrix_BiZ.pdf [eingesehen am 06. 06. 2009]

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Behavioral change (☐) versus representational change (◆) (Karmiloff-Smith 1995: 19).....	14
Abbildung 2: U-Kurve (Bredel 2005: 87)	15
Abbildung 3: Beispiel 1: Bub, 4,7 Jahre, Deutsch (Breit & Schneider 2008b: 24) ..	98
Abbildung 4: Differenziertes Konstruktionsrational (Fried 2009: 50).....	104

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 4: Verfahren ohne Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – Teil A	110
Tabelle 2: Verfahren ohne Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – Teil B.....	111
Tabelle 3: Verfahren mit Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit.....	112

ANHANG

Abstract

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, einen Überblick zu schaffen über Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder im deutschsprachigen Raum. 18 Verfahren, die sich über einen Entwicklungszeitraum von 1978 bis 2009 erstrecken, wurden im Rahmen der Arbeit eingesehen und nach fünf Gesichtspunkten, auf die jeweils im Theorieteil eingegangen wurde, beurteilt: Es wurde berücksichtigt, ob den Verfahren jeweils eine linguistisch fundierte Orientierung zugrunde liegt, ob die Mehrsprachigkeit von Kindern adäquat in das Konzept mit einbezogen wurde, welche der Basisqualifikationen, die Sprache ausmachen, erhoben werden können, ob die Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität sowie Validität erfüllt werden und um welche Form der Erhebung es sich jeweils handelt. Auf Basis der Beschreibungen wurden Tabellen zum Zweck der Übersichtlichkeit erstellt.

Aus Vergleichen mittels der Tabellen zeigte sich, dass keines der vorgestellten Verfahren allen Ansprüchen gerecht werden kann. Nur sieben der 18 untersuchten Instrumente können eine explizite linguistische Bezugstheorie aufweisen. Nur sechs der Verfahren widmen sich mehrsprachigen Kindern, nicht alle davon in adäquater Weise. Bei den Basisqualifikationen zeigt sich eine Überrepräsentation der semantischen und morphologisch-syntaktischen, Schlusslicht stellt die diskursive dar. Die Erfüllung der Gütekriterien erweist sich dürftig. Der deutlich dominierende Verfahrenstyp in der Darstellung ist der Test.

Als Schlussfolgerung kann festgehalten werden, dass noch Mängel im Bestand von Sprachstandserhebungsverfahren bestehen. Interdisziplinarität zur Weiterentwicklung ist unumgänglich, um allen hier genannten Anforderungen gerecht zu werden.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Vor- und Zuname	Petra Kurzwernhart
Geburtsdatum und -ort	04. Februar 1984, Linz (OÖ)

Schulbildung

1990-1994	Volksschule Leonding (OÖ)
1994-1998	Bundesgymnasium Linz Khevenhüllerstraße
1998-2002	Adalbert Stifter Gymnasium Linz (Schwerpunkt Bildnerische Erziehung)
2002	Matura mit ausgezeichnetem Erfolg absolviert

Studium: Universität Wien

2002-2003	Studium Zahnmedizin
seit WS 2003	Studienwechsel zum Diplomstudium Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft (Schwerpunkt Psycho-, Patho- und Neurolinguistik)
seit WS 2004	Diplomstudium Psychologie

Praktika

seit April 2009	Psychologisches Praktikum AKH Wien, Phoniatrie/HNO- Ambulanz
-----------------	---